المملكـة العـربيـة السعـودية
وزارة التعليم العـالي
جامعة أم القرى
كلية التربية
قسم علم النفس

الذكـاء الوجـداني والتوافـق المهنـي

لدى عينة من المرشدين المدرسيين بمراحل التعليم العام بمحافظة جدة

إعداد الطالب

صالح بن أحمد سعيد الغامدي

إشراف الأستاذ الدكتور

عبد المنـان بن مـلا معمـور بـار

أستـاذ الإرشـاد النفسي والتوجيه التربـوي والمهنـي

متطلب تكميلي لنيل درجة الماجستير في علم النفس تخصص (توجيه تربوي ومهني)

الفصل الدراسي الثاني – العام الجامعي ١٤٣٠/١٤٣١هـ


بسم الله الرحمن الرحيم

ملخص الدراسة

ـ عنوان الدراسة : الذكــــاء الوجــداني والتــوافــق المهنــي

لدى عينة من المرشدين المدرسيين بمراحل التعليم العام بمحافظة جدة

ـ أهداف الدراسة : هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء الوجداني والتوافق المهني للمرشدين المدرسيين بمراحل التعليم العام بمحافظة جدة، والتعرف على مكونات الذكاء الوجداني الأكثر توافراً لدى المرشدين المدرسيين، والتعرف على الفروق في الذكاء الوجداني ومكوناته الفرعية، وفي مظهري التوافق المهني لدى المرشدين المدرسيين في ضوء (التخصص، والخبرة، والمرحلة التعليمية).

ـ عينة الدراسة : تألفت عينة الدراسة من (١٥٠) مرشداً مدرسياً يعملون بمدارس التعليم العام الحكومية بمراحله الثلاث (الابتدائي - المتوسط - الثانوي) بمحافظة جدة.

ـ أدوات الدراسة : اعتمدت الدراسة في تحقيق أهدافها على مقياس الذكاء الوجداني من إعداد: عثمان ورزق (٢٠٠١)، ومقياس التوافق المهني للمرشد المدرسي من إعداد الباحث.

ـ نتائج الدراسة : أظهرت الدراسة النتائج التالية:

١. يختلف ترتيب توافر مكونات الذكاء الوجداني لدى المرشدين المدرسيين بمراحل التعليم العام بمحافظة جدة.
٢. توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني ومظهر الرضا، في حين لم تكن هناك علاقة بين الذكاء الوجداني ومظهر الإرضاء لدى المرشدين المدرسيين بمراحل التعليم العام بمحافظة جدة.
٣. توجد فروق دالة إحصائياً في التعاطف كأحد المكونات الفرعية للذكاء الوجداني لدى المرشدين المدرسيين بمراحل التعليم العام بمحافظة جدة في ضوء التخصص، لصالح المرشدين المتخصصين.
٤. توجد فروق دالة إحصائياً في المعرفة الانفعالية كأحد المكونات الفرعية للذكاء الوجداني لدى المرشدين المدرسيين بمراحل التعليم العام بمحافظة جدة في ضوء الخبرة.
٥. توجد فروق دالة إحصائياً في التواصل الاجتماعي كأحد المكونات الفرعية للذكاء الوجداني لدى المرشدين المدرسيين بمراحل التعليم العام بمحافظة جدة في ضوء المرحلة التعليمية.
٦. توجد فروق دالة إحصائياً في مظهر الإرضاء لدى المرشدين المدرسيين بمراحل التعليم العام بمحافظة جدة في ضوء التخصص، لصالح المرشدين المتخصصين.
٧. توجد فروق دالة إحصائياً في مظهري التوافق المهني لدى المرشدين المدرسيين بمراحل التعليم العام بمحافظة جدة في ضوء الخبرة.
٨. لا توجد فروق دالة إحصائياً في مظهري التوافق المهني لدى المرشدين المدرسيين بمراحل التعليم العام بمحافظة جدة في ضوء المرحلة التعليمية.

ـ توصيات الدراسة : في ضوء نتائج الدراسة أوصى الباحث بالتالي:

١. تكرار هذه الدراسة مع إدخال متغير الجنس إليها.
٢. إجراء دراسة لتصميم برنامج تدريبي قائم على تنمية الكفايات المهنية للمرشدين المدرسيين.
٣. نشر ثقافة الموضوعات المتعلقة بالذكاء الوجداني في أوساط العاملين بمدارس التعليم العام، وتبيين دورها في نجاح الأفراد مهنياً.
٤. إعطاء موضوع الذكاء الوجداني قدر مناسب من الأهمية عند إعداد وتدريب المرشد المدرسي.

Abstract

▪**Title of Study:** **Emotional Intelligence and Vocational Adjustment** with school Counsellors at the public education stages in Jeddah province

▪**Objectives of the Study:** The study aimed to identify the relationship between emotional intelligence and Vocational Adjustment of School Counsellor at the public education stages in Jeddah province as well as identifying the components of emotional intelligence that is the most abundance to the School Counsellor, in addition to identifying the differences in the emotional intelligence and its secondary components, and the two facets for Vocational Adjustment for the School Counsellor in the light of (specialty, experience, educational stage).

▪**Sample of the Study:** The study sample consists of (150) School Counsellor working at the public governmental schools with its three stages (Elementary - Intermediate - Secondary) in Jeddah province.

▪**Tools of the Study:** To achieve its objectives, the study depended on the measure of emotional intelligence by: Othman & Rezq (2001), and the measure of Vocational Adjustment of School Counsellor by the researcher.

▪**Results of the Study:** The study showed the following results:

1. The abundance arrangement of the emotional intelligence components differs for the school counsellors at the public education stages in Jeddah province.
2. There is a positive correlated relation with statistical significant between the Emotional Intelligence and Satisfaction, while There is not individual differences with statistical significant in the satisfactoriness of School Counsellors at the public education stages in Jeddah province.
3. There are individual differences with statistical significant in the empathy as one of the secondary components of the Emotional Intelligence for school counsellors at the public education stages in Jeddah province in the light of specialty, in the interest of school counsellors.
4. There are individual differences with statistical significant in the emotional cognitive as one of the secondary components of the Emotional Intelligence for school councilors at the public education stages in Jeddah province in the light of experience.
5. There are individual differences with statistical significant in the social communication as one of the secondary components of the Emotional Intelligence for school counsellors at the public education stages in Jeddah province in the light of educational stage.
6. There are individual differences with statistical significant in the satisfactoriness for the school counsellors at the public education stages in Jeddah province in the light of specialty, in the interest of school counsellors.
7. There are individual differences with statistical significant in the two facets for Vocational Adjustment for the school counsellors at the public education stages in Jeddah province in the light of experience.
8. There aren't individual differences with statistical significant in the two facets for Vocational Adjustment for the school counsellors at the public education stages in Jeddah province in the light of educational stage.

Recommendations: In the light of the findings, the researcher has recommended the following:

1. Repeating this study with inclusion of the gender variable to it .
2. Making study for designing a training program based on the profession efficiencies for the school counsellor.
3. Spreading the culture of topics related to emotional intelligence among workers in schools, and indicating its role in the success of individuals professionally.
4. Giving the subject of the emotional intelligence a suitable value of importance when preparing and training the school Counsellor.

إهداء

إليك ربي أهدي عملي هذا . . علّه يكون ولو سجلاً صغيراً في صحيفة أعمالي . . اللهم فاجعله عملاً صالحاً ينتفع به . . اللهم بارك فيَّ وارض عني . . فإن رضاك منتهى رضاي.

إلى من أفنيا عمرهما في أداء رسالة . . صنعاها من أوراق الصبر . . كتباها على مدى الدهر . . عنوانها أنت الأمل . . إلى والديّ وصية ربي أهدي هذه الرسالة . . وشتان بين رسالة ورسالة.

إلى من كانوا لي خيمة الحنان . . وغيمة المكان . . تفيّأ قلبي ظلال حبهم الوارف . . إلى القلوب الدافئة خالي سعيد وخالتي . . أهديكما رسالتي هذه.

إلى الروح الطاهرة . . شقيقتي الكبرى . . معلمتي . . عليها رحمات ربي . . وأشقائي وشقيقتي الصغرى السند لي بعد الله . . أهديكم رسالتي مطرزة بخالص محبتي.

إلى من سارت معي نحو الحلم . . خطوة بخطوة . . بذرناه معاً . . حصدناه معاً . . إلى زوجتي . . رفيقة الدرب . . وتوأم الروح . . بكل الحب أهديك ثمار الطموح.

إلى قبلاتي على جبين الحياة . . هشام . . لمى . . وهيب . . مي . . هذه قصة نجاحي . . وأجمل لحظات كفاحي . . هذه رسالتي أهديها لكم يا مداد الروح . . لتزهوا بها افتخاراً . . وتكون لكم في الحياة نبراساً.

الباحث

كلمة شكر

الحمد لله حمداً يليق بجلال ذاته، والصلاة والسلام على حبيبه الذي اصطفى، وعلى الآل والصحب والتابعين إلى يوم الدين . . . وبعد

ما كان لهذا البحث أن يرى النور لولا أن ألهمني الله عز وجل الصبر، وذلل لي المشاق، فله الشكر وله الحمد، حمداً يليق بجلال وجهه وعظيم سلطانه، وقد تأذن بالزيادة للشاكرين.

إن هذا البحث في حقيقة الأمر ما هو إلا شهادة ميلاد باحث، أسهم في إصدارها كل من وقف إلى جواره، يمده بالفكر، ويسدي إليه النصح، أو يرفع اليدين داعياً، ويحنو الرأس للبارئ متذللاً، أن يسهل له الطريق لنيل المنى.

ولا أجد أبلغ وأجمع من كلمة شكراً عرفاناً بالجميل لسعادة المشرف على الرسالة الأستاذ الدكتور: عبد المنان بن ملا معمور بار، الأب القارئ لطموحات أبنائه البارقة في مقلهم، النابض قلبه بعزائمهم، ليكتنفهم برعايته، ويرتحل بهم إلى قمة العطاء وذرى التميز.

ولمحكمي خطة البحث، ومناقشي الأطروحة العلمية، سعادة الأستاذ الدكتور: محمد بن حمزة السليماني، وسعادة الأستاذ الدكتور: محمد المري بن محمد إسماعيل، جزيل الشكر والدعاء، فبالاهتمام والتوجيه الكريم منهما اكتمل العقد الفريد لهذا البحث، ولبس حلته المشرقة.

كما أود أن أقدم خالص شكري وتقديري لسعادة الدكتور: هشام بن محمد مخيمر، المشرف الأكاديمي والقلب النابض لقسم علم النفس، ولجميع أساتذتي بمرحلة الماجستير، لدعمهم لي طوال مسيرتي الدراسية، وكل الدعاء بالرحمة والمغفرة للأستاذ الدكتور: السيد إبراهيم السمادوني، لما زودني به من أبحاث ودراسات قيمة.

ويطيب لي أن أتوجه بالشكر والثناء لمدير إدارة التوجيه والإرشاد بتعليم جدة سعادة الأستاذ: سالم بن عبد الله الطويرقي، ولكافة الزملاء في ميدان العمل الإرشادي من مرشدين، ومشرفين، ومنسوبي وحدة الخدمات الإرشادية، لتعاونهم معي في إجراء هذا البحث.

وللقيادة التربوية بمدرستي "قتادة بن زيد المتوسطة"، الأستاذ: علي بن سعيد دومان، والأستاذ: أحمد بن غصاب الشمراني جزيل الشكر والتقدير على وقفاتهم الصادقة معي.

وفي مقام الوفاء هذا، تتسابق المفردات وتتزاحم، لتؤدي عني الشكر والامتنان لشقيقي عبد العزيز، الذي غمرني بفيض عطاءه، وجميل فعله، ولزوجتي وأبنائي، شركائي في النجاح، ومصدر إلهامي.

والله أسأل أن يوفقنا جميعاً لما فيه كل الخير، إنه نعم المولى، ونعم الهادي إلى سواء السبيل، وصلى الله على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه وسلم.

الباحث

قائمة المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الأشكال

قائمة الرسوم البيانية

الفصل الأول

مدخــل إلى الـدراســة

مقـدمــة

مشكلة الـدراسة وتسـاؤلاتها

أهــداف الدراســـة

أهميــة الـدراســة

مصطلحات الدراسة

حــدود الدراســـة

مقـدمـة:

لقـد حـدثت تغيرات سـريعة ومتلاحقـة في مختلـف جوانـب حيـاة الفـرد، في هـذا العصر الذي يطلق عليه عصر القلق، أو عصر العولمة، أو عصر العلم، فما أبعد الصورة في عالمنا المعاصر، والذي تقوده ثورة المعلومات والاتصالات كما يشير زويل (٢٠٠٧) عن عالم سابق شهد الثورة الصناعية قبل مئات السنين، أو عالم أسبق شهد الثورة الزراعية قبل آلاف السنين.

ومما لا ريب فيه أن هذه التغيرات أدت إلى حدوث تغير في أساليب حياة الأفراد، وعلاقاتهم الاجتماعية، وانعكست هذه التغيرات على قيمهم وسلوكياتهم، وأنماط تفكيرهم، كما أدت إلى حدوث تفكك في الروابط الأسرية، وصاحب ذلك ارتفاع معدلات القلق والاضطرابات النفسية والانحرافات السلوكية. (حسين ٢٠٠٤، ٩).

كل هذا يؤكد على أهمية توجيه الأفراد وإرشادهم في عصرنا الراهن، وذلك بهدف الوقاية من الوقوع في براثن الاضطرابات النفسية، ومن أجل تقوية الثقة بالنفس لديهم وبث الشعور بالأمن وحل مشكلاتهم، وتقديم الخدمات الإرشادية لهم في أي مجال من مجالات حياتهم.

إن التوجيه والإرشاد لم يكن بمنأى عن الممارسة منذ أقدم العصور، فالآباء والأمهات والمعلمون على سبيل المثال كانوا يسعون دائماً إلى مساعدة أبنائهم وطلابهم للمحافظة على سلامتهم الجسمية وصحتهم النفسية، وعلى سلامة نضجهم ودعم إمكاناتهم، إلا أن هذه المساعدة كانت تأخذ شكل التوجيه فقط، دون الدخول في علاقة تفاعلية بين الموجه والفرد المحتاج. (دبور والصافي ٢٠٠٧، ١٦).

ولم تتوفر الصبغة العلمية لهذا المفهوم إلا في بداية القرن العشرين، حيث كان الاهتمام منصباً على التوجيه المهني متمثلاً في معرفة قدرات الأفراد، وخصائص المهن، والمواءمة بينهما، ثم انتقل التوجيه المهني إلى المدارس، نظراً لازدياد أعداد الطلبة، وزيادة الطلب على التخصصات التي تحتاج إلى قدرات خاصة. أما موضوع الإرشاد

النفسي فقد ظهر نتيجة لتزايد المشكلات المهنية والأكاديمية بعد الحرب العالمية الثانية، وأصبح الإرشاد المدرسي جزءاً هاماً في العملية التربوية. (الضامن ٢٠٠٣، ١٥).

إن التوجيه والإرشاد بات يشكل محوراً هاماً من محاور العملية التربوية التي تتعلق بمساعدة الطالب (المسترشد) على التوافق مع ذاته وبيئته، وعلى الاختيار المهني السليم، وعلى تهيئة المناخ الدراسي المحفز له، وعلى حل مشكلاته بأسلوب عقلاني.

وتظهر هنا أهمية دور المرشد المدرسي؛ بصفته الشخص الذي يتولى القيام بمهام التوجيه والإرشاد في المدرسة. لذا وجب أن يكون متخصصاً، وذا كفاءة ومهارة في تعامله مع المسترشدين، وهكذا تبدو مهنة المرشد المدرسي مهنة صدق وأمانة، وصبر ومشقة، بل وتصبح مجالاً خصباً للأجر والمثوبة من عند الله سبحانه وتعالى إذا ما أخلصت النية؛ وبناء على ذلك فهي ليست متنزهاً يتسع لمن طرق بابه ليخلد للراحة، وليست فراراً من العمل إلى الكسل. (دبور والصافي ٢٠٠٧، ١٧).

إن مهنة التوجيه والإرشاد مهنة إنسانية اجتماعية، وهي مهنة اتصال وتفاعل بين مرشد ومسترشد، تظهر فيها ذاتية المرشد وشخصيته بشكل واضح؛ فسمات المرشد، ومزاجه الشخصي، وطريقة تفكيره، تنعكس ولا شك سلباً أو إيجاباً على توافقه المهني.

وحيث إن المهارات الاجتماعية - أحد مكونات الذكاء الوجداني وفقاً لنموذج جولمان Goldman's model - تدعم الرغبة في مساعدة الآخرين عندما يكون الشخص منخرطاً في مجموعة تحتاج لمساعدته، فإن التوجيه والإرشاد بصفته مهنة تهدف لمساعدة الآخرين، يتطلب ذكاءً وجدانياً يتضمن مهارات اجتماعية تجعل شخصية المرشد المدرسي المأمولة، شديدة الحساسية للعلاقات الاجتماعية وذات قدرة على التقبل، والتقمص الوجداني.

إن الذكاء الوجداني كما توضح (منى أبو ناشي ٢٠٠٢) يعد من أنواع الذكاءات الحديثة نسبياً في مجال علم النفس، ولقد نما وتطور هذا المفهوم نتيجة لطابع العصر الذي نعيش فيه، والذي يتطلب رؤية غير تقليدية لمفهوم الذكاء، فالمجتمع الآن يواجه العديد من التحديات، التي لا يكفي الفرد فيها الاعتماد

على قدراته العقلية فحسب لحل المشكلات التي تواجهه، ولكن يحتاج أيضاً إلى قدرات انفعالية واجتماعية يمكن من خلالها التعامل بكفاءة مع الآخرين.

ويشير جولمان Goleman إلى أن معامل الذكاء (I.Q) يسهم بنسبة ٢٠٪ من بين العوامل التي تحدد النجاح في الحياة، تاركاً ٨٠٪ للعوامل الأخرى التي يمتلكها الفرد، فمعظم الحاصلين على مراكز متميزة في المجتمع لم يحدد معامل الذكاء تميزهم هذا، إنما يرجع إلى عوامل أخرى أهمها قدرات الذكاء الوجداني. (جولمان ٢٠٠٠، ٥٥).

لقد أصبح لمفهوم الذكاء الوجداني أهميته حتى في عالم المهنة، فقد وجد المدربون، ومديرو شؤون العاملين، والمستشارون، والمدراء، في الذكاء الوجداني عنصراً مهماً من عناصر الفاعلية الشخصية. (البريخت ٢٠٠٨، ١٠).

ولقد خلصت نتائج بعض الدراسات كدراسة سكوت (Schotte 1999) بشأن توظيف مهارات الذكاء الوجداني في مجال العمل، إلى أنه يوفر الوقت، ويعبئ الطاقة الدافعة للنجاح، وأن هناك علاقة ارتباطية موجبة دالة بين الذكاء الوجداني ومظاهر النجاح في العمل لدى المستشارين في مجال العمل المصري. (عجاج ٢٠٠٢، ١٠٩).

وسجل هامرين وبولسون (Hamrin & Poulson 1950) نتائج دراسة أجريت على عدد من المرشدين حول الخصائص المشتركة الواجب توافرها في شخصياتهم، والتي أسهمت في نجاح عملية الإرشاد النفسي التي يقومون بها، وكان من أهم تلك الخصائص: القدرة على فهم العميل، والتعاطف معه، وغالبية تلك الخصائص من مكونات الذكاء الوجداني. (السمادوني ٢٠٠٧، ٢١٩).

إن نجاح المجتمع في تحقيق أهدافه يتوقف على الكفاية الإنتاجية لكل فرد فيه، وكفاية الفرد لا تتحقق إلا بوضعه في المهنة التي تتفق والإطار العام لشخصيته، وتحقق له قدراً من الرضا والسعادة، والمرشد المدرسي إنما ينجح في أداء رسالته بقدر كفايته في عمله وتوافقه فيه . وتعد شخصية المرشد المدرسي ذات أثر فعال في نجاح عملية التوجيه والإرشاد، بما ينعكس إيجابياً على المسترشدين، وتتبلور شخصية المرشد المدرسي في عدة جوانب أهمها الجانب الشخصي الذاتي، أي تكوين المرشد نفسياً واجتماعياً وانفعالياً.

وعلى الرغم من أن بعض المنظرين الذين قدموا إطاراً نظرياً مفيداً عن التوافق مع العمل، أعطوا اعتباراً لعوامل الأداء وبعض جوانب الشخصية والمتغيرات التي تجعل البعض أكثر رغبة في تغيير عمله نتيجة عدم الرضا عنه، إلا أنها تفتقر إلى توضيح دور الذكاء الوجداني في تحقيق التوافق المهني، حيث توصلت بعض الدراسات إلى أن ٨٠ ٪ من النجاح في العمل يرجع إلى ذلك المتغير، وتلك النسبة العالية تجعلنا نهتم بالقدرات الوجدانية للمرشد المدرسي ودورها في تحقيق توافقه المهني.

في ضوء ما سبق سوف يقوم الباحث بالكشف عن العلاقة بين الذكاء الوجداني والتوافق المهني، وذلك في محاولة لفهم طبيعة العلاقة بينهما، ومن ثم اعتماد هذا الفهم من قبل المسؤولين لإعادة صياغة عمليات الاختيار والإعداد والإثراء في مهنة التوجيه والإرشاد، بما يؤدي إلى تنمية الذكاء الوجداني وزيادة الفاعلية والكفاءة الشخصية لممارسي مهنة التوجيه والإرشاد، وصولاً لتحقيق أعلى درجات التوافق المهني.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

لقد أصبح إنسان هذا العصر في حاجة ماسة إلى التوجيه و الإرشاد أياً كان موقعه وعمره، ويمكن اعتبار برامج التوجيه والإرشاد موازية أو قريبة من الحاجات الإنسانية الأساسية، فلقد طرأ كثير من التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والمهنية والتقنية، جعلت منها ضرورة ملحة يفرضها الواقع.

والحاجة ملحة الآن لوجود الخدمات النفسية في المدارس من أجل بناء شخصية الطالب بناءً متكاملاً، وذلك على عكس ما كان شائعاً من أن الخدمات النفسية في المدارس لا تقدم إلا للطلاب ذوي المشكلات النفسية والسلوكية، مما أدى إلى إهمال تقديمها لقطاع كبير من الطلاب. (الببلاوي وعبدالحميد ٢٠٠٥، ٣).

إن مراحل النمو العمرية، والتغيرات الانتقالية، وتعدد مصادر المعرفة، وتزايد أعداد الطلاب، وتعليم المرأة وخروجها للعمل، والمشكلات الأسرية، وما صاحب ذلك من قلق و توتر، أدى لبروز الحاجة إلى التوجيه والإرشاد، ولم يعد المعلم وحده قادراً على

مواجهة هذا الكم من الأعباء، كما أن تغير الأدوار والمكانات، وما نتج عنه من صراعات، يؤكد مدى الحاجة إلى برامج التوجيه والإرشاد. (دبور والصايغ ٢٠٠٧، ١٧).

ومهنة الإرشاد لم تعد تسمح اليوم بالتهافت عليها دون تخصص علمي، إنها أشبه بغرفة العمليات الجراحية لا تقبل الأخطاء، وهكذا فإن التوجيه والإرشاد علم وفن وخبرة ومهارة، يقدم في برامج منظمة علمياً وعملياً. (دبور والصايغ ٢٠٠٧، ١٧).

والمرشد المدرسي بخلفيته العلمية وخبرته العملية، يقدم خدمات إرشادية لجميع العاملين بالمؤسسة التربوية من طلاب ومعلمين وإداريين. فدور المرشد المدرسي في المدرسة دور حيوي، هدفه الكبير تحقيق التوافق النفسي والتربوي والاجتماعي والمهني لبناء شخصية سوية ينعم بها الطلاب. (السميح ٢٠٠٤، ٧٩).

وبسبب تزايد المشكلات السلوكية للطلاب في التعليم العام، وظهور حالات العنف ضد الأطفال، والفكر المتطرف، ازدادت مهام المرشدين يوماً بعد يوم، وأصبحت مهنة التوجيه والإرشاد مهنة شاقة تسبب للبعض منهم ضيقاً وتوتراً وقلقاً وشعوراً بالضغوط النفسية، وعدم الرضا عن عملهم بتلك المهنة، ويكون نتيجة ذلك تدني مستوى أدائهم وعطائهم، وإحساسهم بفقدان الاهتمام بالآخرين، إلا أن المتوافقين منهم مهنياً، يكونون أكثرعطاءً ورضا عن المهنة، ولديهم شعور بالتفاؤل والمرح والمرونة برغم كل تلك المشكلات.

وللانفعالات أثر فريد في السجل العاطفي الشخصي، فقد تؤدي إلى العجز في القدرات الشخصية المهنية. وقد ترفع مستوى الأداء إذا مارس الشخص عواطفه ممارسة جيدة. فالمشكلة ليست في الحالة الوجدانية ذاتها ولكن تنحصر في سلامتها والتعبير عنها وإدارتها. وبسبب أن التوافق عامة ينتج من العلاقات المتبادلة بين الفرد والبيئة المادية والاجتماعية المحيطة، فإن التوافق المهني للمرشد المدرسي يتأثر بعوامل متعددة، منها ما هو متعلق بالبيئة المادية والاجتماعية المحيطة به، ومنها ما هو متعلق بالخصائص الشخصية للمرشد ذاته.

ويتطلب النجاح المهني أن يتحلى الفرد بمجموعة من القدرات الوجدانية، تتمثل في قدرته على وعيه بمشاعره وانفعالاته والتحكم في نزعاته ونزواته، ولكن: كيف

لهذه القدرات الوجدانية أن تصون علاقات المرشد الأكثر أهمية لديه، وخصوصاً علاقاته مع بيئته الاجتماعية؟ وكيف يفسد الافتقار إلى هذه القدرات تلك العلاقات؟ وكيف تتسبب الانفعالات المسمومة (السلبية) في تهديد صحة المرشد الجسمية وإصابتها بالمخاطر، في الوقت الذي يمكن للتوازن الوجداني أن يصون صحته الجسمية والنفسية وسعادته في الحياة العامة. (السمادوني ٢٠٠١، ٦٦).

ولقد كشفت دراسة جاردنر Gardner عن أن الذكاء المعرفي يسهم في التنبؤ بالنجاح المهني للفرد بنسبة تمتد بين ١٠٪ و ٢٠٪ تاركاً نسبة تمتد ما بين ٨٠٪ و٩٠٪ يمكن تفسيرها لمتغيرات أخرى منها الذكاء الوجداني. (عبده وعثمان ١٤٢٣، ٢٥٥).

ونظراً لما قد يتركه الذكاء الوجداني والتوافق المهني من تأثير على نوعية الإنتاج لدى المرشد المدرسي، فإن الدراسة الحالية تهتم بدراسة أثر التخصص، وسنوات الخبرة، والمرحلة الدراسية، على كل من الذكاء الوجداني والتوافق المهني للمرشد المدرسي، ويرى الباحث أننا في حاجة لمثل هذه البحوث في بيئتنا المحلية عن الذكاء الوجداني وعلاقته بالتوافق المهني لدى المرشد المدرسي.

وتأسيساً على ما سبق تبرز مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس:

هل توجد علاقة بين الذكاء الوجداني والتوافق المهني للمرشدين المدرسيين؟

ويتفرع عن هذا السؤال العديد من التساؤلات:

١. هل يختلف ترتيب توافر مكونات الذكاء الوجداني لدى المرشدين المدرسيين بمراحل التعليم العام بمحافظة جدة؟

٢. هل توجد علاقة ارتباطية بين الذكاء الوجداني ومظهري التوافق المهني للمرشدين المدرسيين بمراحل التعليم العام بمحافظة جدة؟

٣. هل توجد فروق في الذكاء الوجداني ومكوناته الفرعية لدى المرشدين المدرسيين بمراحل التعليم العام بمحافظة جدة في ضوء التخصص، والخبرة، والمرحلة التعليمية؟

٤. هل توجد فروق في مظهري التوافق المهني لدى المرشدين المدرسيين بمراحل التعليم العام بمحافظة جدة في ضوء التخصص، والخبرة، والمرحلة التعليمية؟

أهمية الدراسة:

حيث إن مهنة التوجيه والإرشاد من المهن التي تقدم خدمات إنسانية، فإن الاهتمام بالمرشد المدرسي أمر ضروري وهام، فالمرشد المدرسي عنصر فعال في العملية التربوية، وتوافقه المهني ينعكس على نمو الفرد وتطور المجتمع، لهذا فإن معرفة درجة التوافق المهني لدى المرشدين، يوجه أنظار المهتمين بالمرشد المدرسي بالبحث عن بعض المشكلات التي قد تسبب له سوء التوافق، ومن ثم السعي لتلافيها، كما يساعد في التعرف على الأمور التي تؤدي إلى التوافق السوي لدى المرشدين، ومن ثم العمل على تشجيعها وتعميمها، فإصلاح المرشد المدرسي جزء من إصلاح النظام التربوي.

كما أن الاهتمام بدراسة القدرات الوجدانية (الذكاء الوجداني) في محيط العمل والتعرف على مدى تأثيرها على مستوى إنتاجية المرشد المدرسي، يساعد في تحسين الخدمات الإرشادية بمستوياتها الثلاث: الوقائية والنمائية والعلاجية، والتي بدورها تسهم في تحقيق النمو الإيجابي المتكامل لشخصية المسترشد الذي هو محور اهتمام ورعاية المجتمع، وتجند لأجله كل الطاقات والإمكانات.

وهذه الدراسة من الدراسات العلمية التي تهتم بدراسة الذكاء الوجداني للمرشد المدرسي في علاقته بالتوافق المهني، فالتعامل مع الوجدان أو الانفعال كقدرة في مجال الحياة المهنية للمرشد المدرسي يعد اتجاهاً جديداً وينطوي على أهمية كبيرة سواء من الناحية النظرية أم التطبيقية، ويمكن تلخيص ذلك فيما يلي:

أولاً. الأهمية النظرية:

١. تتناول الدراسة أحد الموضوعات البحثية الحديثة، ألا وهو موضوع التوافق المهني من جانب الذكاء الوجداني للمرشد المدرسي، والذي لم يحظَ بالاهتمام الكافي من الباحثين في المجتمع السعودي، حيث لم يعثر الباحث على دراسة مماثلة لذلك في حدود اطلاعه.

٢. تبرز الدراسة الاهتمام بعنصر فاعل في المجتمع التربوي السعودي، وهو المرشد المدرسي، لأهمية دوره في منظومة العمل التربوي والتعليمي، حيث يقود عملية بناءة تهدف لمساعدة المسترشد على فهم ذاته، وحل مشكلاته، وتحقيق توافقه.

٣. يتوقع أن تكشف الدراسة عن عامل مهم من العوامل المؤثرة في التوافق المهني للمرشدين المدرسيين في المملكة العربية السعودية.

٤. إثراء الأدب النظري بنتائج دراسة علمية عن مفهومي الذكاء الوجداني والتوافق المهني للمرشد المدرسي في ضوء بعض المتغيرات.

ثانياً. الأهمية التطبيقية:

١. نتائج الدراسة قد تتوصل لعامل مهم من العوامل المؤثرة في التوافق المهني للمرشدين المدرسيين، وهو الذكاء الوجداني، ومن ثم أخذه بعين الاعتبار من قبل المسؤولين عند اختيار وإعداد المرشدين المدرسيين.

٢. نتائج الدراسة قد تقدم تصوراً عن مدى الرضا والإرضاء لدى المرشد المدرسي، ومن ثم العناية بهما لتحسين الخدمات الإرشادية المقدمة من قبل المرشد المدرسي.

٣. قد تكشف هذه الدراسة عن جانب خفي من الجوانب النفسية للفرد، والتي تؤكد الدراسات النفسية على أثرها في التوافق المهني، ومن ثم لفت انتباه المرشدين المدرسيين إليها للتعامل معها بالشكل الصحيح.

أهداف الدراسة:

تستهدف الدراسة بوجه عام الكشف عن طبيعة العلاقة بين الذكاء الوجداني والتوافق المهني لدى عينة من المرشدين المدرسيين بمراحل التعليم العام بمحافظة جدة، ويتحقق هذا الهدف من خلال:

١. التعرف على ترتيب توافر مكونات الذكاء الوجداني لدى المرشدين المدرسيين بمراحل التعليم العام بمحافظة جدة.

٢. التعرف على العلاقة بين الذكاء الوجداني ومظهري التوافق المهني للمرشدين المدرسيين بمراحل التعليم العام بمحافظة جدة.

٣. التعرف على الفروق في الذكاء الوجداني ومكوناته الفرعية لدى المرشدين المدرسيين بمراحل التعليم العام بمحافظة جدة، في ضوء التخصص، والخبرة، والمرحلة التعليمية.

٤. التعرف على الفروق في مظهري التوافق المهني لدى المرشدين المدرسيين بمراحل التعليم العام بمحافظة جدة، في ضوء التخصص، والخبرة، والمرحلة التعليمية.

مصطلحات الدراسة:

- **المرشد المدرسي** School Counsellor:

ويقصد به في هذه الدراسة: الشخص المكلف من قبل الإدارة العامة للتوجيه والإرشاد بوزارة التربية والتعليم للقيام بتوجيه الطلاب وإرشادهم، في مدارس التعليم العام بمحافظة جدة للعام الدراسي ١٤٢٩/١٤٣٠هـ.

- **الذكاء الوجداني** Emotional Intelligence:

يأخذ الباحث بتعريف عثمان ورزق (٢٠٠١، ٣٦): "القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية وفهمها وصياغتها بوضوح وتنظيمها وفقاً لإدراك دقيق لانفعالات الآخرين ومشاعرهم للدخول معهم في علاقات انفعالية واجتماعية إيجابية تساعد الفرد على الرقي العقلي والمهني وتعلم المزيد من المهارات الإيجابية للحياة". وبذلك يتضمن الذكاء الوجداني خمس مكونات أساسية هي:

١. المعرفة الانفعالية EmotionalCognitive: وهي الركيزة الأساسية للذكاء الوجداني، وتتمثل في القدرة على الإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية وحسن التمييز بينها، والوعي بالعلاقة بين الأفكار، والمشاعر، والأحداث.
٢. إدارة الانفعالات Management emotions: وتشير إلى القدرة على التحكم في الانفعالات السلبية، وكسب الوقت للتحكم فيها وتحويلها لانفعالات إيجابية، وهزيمة القلق والاكتئاب، وممارسة مهارات الحياة بفاعلية.
٣. تنظيم الانفعالات Regulating emotions: وتشير إلى القدرة على تنظيم الانفعالات والمشاعر، وتوجيهها إلى تحقيق الإنجاز والتفوق، واستعمال المشاعر والانفعالات في صنع القرارات، وفهم كيف يتفاعل الآخرون بالانفعالات المختلفة، وكيف تتحول الانفعالات من مرحلة إلى أخرى.

٤. التعـاطف Empathy: ويشـير إلى القـدرة علـى إدراك انفعـالات الآخـرين والتوحـد معهم انفعالياً وفهم مشاعرهم وانفعالاتهم، والاتصال بهم دون أن يكون السلوك محملاً بالانفعالات الشخصية.

٥. التواصـل الاجتمـاعي Social Communication: ويشـير إلى التـأثير الإيجـابي والقوي في الآخرين عن طريق إدراك انفعالاتهم ومشاعرهم، ومعرفة متى تقود ومتى تتبع الآخرين وتساندهم، والتصرف معهم بطريقة لائقة.

ويُعـرَّف الـذكاء الوجـداني إجرائيـاً بأنـه: مجمـوع الـدرجات الـتي يحصـل عليهـا المرشـد المدرسـي مـن إجابتـه علـى فقـرات مقيـاس الـذكاء الوجـداني المسـتخدم في هـذه الدراســـة.

- **التوافـق المهـني** Vocational Adjustment:

في إطـار نظريـة مينيسـوتا للتوافـق المهـني والـتي تنظـر للتوافـق المهـني مـن خـلال عاملي الرضا Satisfaction والإرضـاء Satisfactoriness، يُعـرِّف الباحـث التوافق المهـني في الدراسة الحالية بأنه: "حالة تفاعلية متغيرة مـن الاتسـاق بـين المرشـد المدرسـي ومهنتـه، بحيث يتحقق لكل منهما الشعور بالرضا، ويستدل على ذلك الاتساق من خلال محكـي الرضـا Satisfaction والإرضـاء Satisfactoriness". وفي ضـوء التعريـف السـابق يتكـون التوافق المهني من مظهرين هما:

١. الرضا Satisfaction: ويقصد به مشاعر المرشد المدرسي الإيجابية تجاه مهنته مـن جميع جوانبها.

٢. الإرضاء Satisfactoriness: ويقصد بـه الرضـا عـن أداء المرشـد المدرسـي مـن قبـل المشرف على أدائه من جهة تحقيقه لمتطلبات المهنة.

ويُعرَّف التوافـق المهنـي إجرائياً بأنه: مجموع الدرجـات التي يحصل عليهـا المرشـد المدرســي مــن إجابتــه علــى فقــرات اســتبانتي الرضــا والإرضــاء المســتخدمتان في هــذه الدراســـة.

حدود الدراسة :

تتحدد الدراسة الحالية بالأبعاد التالية:

▪ البعد الموضوعي:

تهتم هذه الدراسة بالتعرف على الذكاء الوجداني والتوافق المهني لدى عينة من المرشدين المدرسيين.

▪ البعد المكاني:

تم التطبيق الميداني للدراسة في مدارس التعليم العام الحكومية بمراحله الثلاث (الابتدائي - المتوسط - الثانوي) بمحافظة جدة.

▪ البعد الزماني:

تم إجراء الدراسة خلال الفصل الثاني من العام الدراسي ١٤٢٩/١٤٣٠هـ.

▪ البعد البشري:

تقتصر الدراسة على عينة من المرشدين المدرسيين بمدارس التعليم العام الحكومية بمراحله الثلاث (الابتدائي - المتوسط - الثانوي) بمحافظة جدة.

▪ البعد الإجرائي:

يتحدد بالأدوات المستخدمة في الدراسة وهي:

١. مقياس الذكاء الوجداني من إعداد عثمان ورزق (٢٠٠١).

٢. مقياس التوافق المهني للمرشد المدرسي من إعداد الباحث، وهو مكون من استبانتين صُممتا لقياس مظهري الرضا، والإرضاء.

الفصل الثاني

أدبيـــات الـدراســـة

الإطـــار النظـــري

- الذكـــاء الوجداني
- التـوافـــق المهنـــي
- المرشـــد المدرســـي

دراســـات ســـابقـة

- دراسات تناولت الذكـــاء الوجـــداني
- دراسات تناولت التـوافـــق المهنــــي
- دراسات تناولت الذكاء الوجداني والتوافق المهني معاً
- التعليق على الدراســـات الســـابقـة

فـــروض الـدراســـة

أولاً. الإطـــــــار النظـــــري:

يتناول الباحث ضمن الإطار النظري للدراسة المفاهيم الأساسية التي تناولتها الدراسة الحالية، حيث يبدأ الباحث بمقدمة عن الإرشاد المدرسي، ثم يتطرق إلى نشأة الإرشاد المدرسي، وأهدافه، ومناهجه، وأسسه، فمهام المرشد المدرسي، وصفاته، فاختياره، وتدريبه، وتقويم أدائه، ثم يتنقل الباحث إلى مفهومي الذكاء الوجداني والتوافق المهني، فيتناولهما على الترتيب، وفق نسق واحد، فيبدأ بمقدمة عن المفهوم، ثم يتناول المفهوم بشكل أكثر عمقاً، ثم عرض لنظريات مفسرة للمفهوم، فمكونات المفهوم، وقياسه، ثم يختم الباحث بتطبيقات المفهوم في حياة الفرد.

أ. الذكاء الوجداني Emotional Intelligence

- مقدمة:

حظي مفهوم الذكاء باهتمام كبير من علماء النفس منذ ظهوره في بداية القرن الماضي، حيث احتل مساحة أساسية داخل هذا الميدان، وهو وإن كان موضوعاً قديماً، إلا أن التجديدات التي طرأت عليه في عملية الفهم والتطبيق من فترة لأخرى، أسهمت في استيعابنا لهذه الخاصية المهمة بشكل أفضل.

وقد برزت جهود علماء النفس في التعرف على طبيعة الذكاء، واتخذوا أساليب متنوعة للتعرف على ما إذا كان الذكاء مكوناً من قدرة عقلية عامة أم مجموعة من القدرات المستقلة، وأفرزت جهودهم أنواعاً متعددة من الذكاء، كالذكاء المجرد، والذكاء الاصطناعي، والذكاء الاجتماعي، والذكاء الوجداني، وعلى الرغم من تلك الجهود التي بذلت لفهم الذكاء، وظهور النظريات التي تفسر النشاط العقلي، إلا أنه من الملحوظ أن الذكاء الوجداني لم يحظ بنفس القدر من الاهتمام في الماضي مثل ما نالته الأنواع الأخرى من الذكاء، وبخاصةً الذكاء العقلي.

وبالنظر إلى الجذور التاريخية للذكاء الوجداني نجد اهتمام الفلاسفة وعلماء النفس الأوائل بالوجدان والانفعالات كمكون للنفس الإنسانية منذ القدم، فقد كان الاتجاه الفلسفي قديماً موجهاً نحو العوالم الخارجية إلى أن جاء سقراط Socrates

ليتجه بالفلسفة نحو البحث في داخل أعماق النفس البشرية، وتمثل ذلك في حكمته المشهورة "اعرف نفسك"، وقد قيل إن سقراط Socrates هو الذي أنزل الفلسفة من عليائها إلى الأرض.

وفي أسطورة "العربة" صوَّر أفلاطون Plato النفس كعربة يجرها جوادان ويقودها سائق، أحد الجوادين سلس القيادة (الإرادة)، والآخر جامح (الشهوة)، وسائق العربة هو العقل الذي يقود سلوك الإنسان، ويمثل العنصر السيبرناتي Cybernetic أو التحكم الذاتي، فيما المكونان الآخران يزودانه بالقوة والطاقة، أي الجانب الدينامي Dynamic في الشخصية. (أبو حطب وصادق ١٩٩٦، ٤٤).

ويذهب ديكارت Descartes إلى أن وظيفة العقل: التفكير والشعور، فالتفكير في نظره ما ينطوي تحت النشاط الشعوري من الناحية العقلية، ونقصد بالشعور ما يجده الفرد في نفسه من أحوال السرور والألم أو الرضا والسخط، أو الميول والرغبات، ونستطيع القول إن ديكارت Descartes قد أفاد علم النفس كثيراً حين وجه الاهتمام بدراسة الشعور بدلاً من العقل، فأصبح علم النفس هو علم الشعور. (حمزة ١٩٩٢، ٢٧).

وفي عام ١٨٩٢م ذكر وليم جيمس William James في كتابه "دروس مختصرة في علم النفس" تعريفاً اعتبر في حينه قياسياً حين قال: "خير تعريف لعلم النفس هو وصف حالات الشعور وتفسيرها بحد ذاتها". (عاقل ١٩٨٧، ٤٤).

وفي تطور العلاقة بين التفكير والانفعال، نجد أن الفترة من ١٩٠٠م إلى ١٩٦٩م كانت تهتم بالبحث في الذكاء والانفعالات كمجالين مستقلين، ففي مجال الذكاء قام بينيه Binet ببناء مقياس للذكاء عام ١٩٠٥م، وصاغ وكسلر Wechsler عام ١٩٤٠م تعريفاً للذكاء على أنه " السعة العقلية الكلية للشخص لتحقيق هدف معين".

أما في مجال الانفعالات، فقد ركز الباحثون على ما نشبهه بإشكالية "الدجاجة والبيضة"، والتي تعني هل يشعر الفرد بالانفعال أولاً عندما يستجيب فسيولوجياً (زيادة معدل ضربات القلب مثلاً) لموقف ضاغط؟ أم يحدث العكس، فيشعر الشخص بالانفعال ثم يتبع ذلك حدوث استجابات فسيولوجية؟ (السمادوني ٢٠٠٧، ٣٤).

وبالرغم من أن دراسة كل من الذكاء والانفعال كان مستقلاً عن الآخر، إلا أن العلماء قد أشاروا إلى أهمية القدرة غير العقلية في النجاح والتوافق في الحياة، حيث أشار سبيرمان Spearman إليها عندما تحدث عن قانون إدراك الخبرة.

كما كتب ثورنديك Thorndike منذ العشرينات وحتى أواخر الثلاثينات عن تلك القدرة غير العقلية، واعتبر الذكاء الاجتماعي Social Intelligence الذي يعني "القدرة على فهم الآخرين والسلوك الحكيم في العلاقات الإنسانية"، مظهراً من مظاهر الذكاء. (أماني حسن ٢٠٠٤).

وبالرغم من تعرض ثورنديك Thorndike لمفهوم الذكاء الاجتماعي، إلا أنه لم يشغل اهتمام الباحثين، وإن كان سبيرمان (Spearman 1927) قد وضع العلاقات السيكولوجية كمجموعة يتدخل فيها العامل العام إلى حد ما، وعرفّها بأنها "القدرة على إدراك أفكار ومشاعر الآخرين والحكم عليها". (أبو حطب وصادق ١٩٩٦، ٣٧٤).

وقد أكد كيلي Kelley هذا الاتجاه، وتلاه ثيرستون Thurstone، ودعمه جيلفورد Guilford (من العام ١٩٥٩م وحتى وفاته في ١٩٨٧م) بالدراسة والبحث، واضعاً تصنيفاً ثلاثياً للقدرات العقلية باسم: بنية العقل. (هلال ١٩٩٩، ٥٣).

وقد عرض أبو حطب ١٩٧٣م تصوراً للذكاء على أنه دالة لنشاط الشخصية ككل، فالمعرفة والوجدان طرفان لمتصل واحد يقع بينهما الذكاء الاجتماعي، وانتهى عام ١٩٨٣م إلى تصنيف ثلاثي للذكاء: (الذكاء الشخصي، والذكاء غير الشخصي، والذكاء الاجتماعي). (أبو حطب وصادق ١٩٩٦، ١٦٧).

وفي عام ١٩٨٣م تناول جاردنر Gardner في كتابه الشهير أطر العقل Frames of mind، نظريته في الذكاء المتعدد Multiple Intelligence، والتي يقترح فيها وجود عدد من أنواع الذكاء، منها شكلان من الذكاء الشخصي (أحدهما موجه نحو الأشخاص الآخرين، والثاني موجه نحو الذات). (جاردنر ٢٠٠٤، ٢١).

من جهة أخرى فإن ستيرنبيرج (Sternberg 1985) في كتابه "ما بعد نسبة الذكاء Beyond IQ" أشار إلى أن الذكاء الاجتماعي مستقل عن القدرات الأكاديمية ومفتاح أساس للأداء الناجح في الحياة. (خوالدة ٢٠٠٤، ٢).

واقترح بار- أون Bar-On عام ١٩٨٥م معامل الانفعالية Emotional Quotient Inventory (EQ-I)، مشيراً إلى نوع جديد من الذكاء يشمل القدرة على التعامل بنجاح مع المشاعر الذاتية ومع الآخرين، وصمم بعد ذلك اختباراً لقياس الذكاء الوجداني يعد أول اختبار من هذا النوع، وقد نشر في العام ١٩٩٧م. (Bar-On & Parker 2000, 363).

كما قدم جرينسبان (Greenspan 1989) نموذجاً لتعلم الذكاء الوجداني في ضوء نظرية بياجيه Plaget للنمو المعرفي، ونظريات التحليل النفسي والتعلم الانفعالي، عرض فيه مستويات تعلم الذكاء الوجداني في ثلاث مستويات: التعلم الجسمي، التعلم بالنتائج، التعلم التركيبي التمثيلي. (عبده وعثمان ١٤٢٣، ٢٤٧).

وفي أوائل التسعينات من القرن الماضي - وتحديداً في العام ١٩٩٠م - ابتكر مصطلح الذكاء الوجداني، كل من ماير وسالوفي Mayer & Salovey، ويرجع ذلك إلى يقظتهما لأعمال الباحثين الآخرين الذين ركزوا في دراستهم على الجوانب غير المعرفية للذكاء من بينهم جاردنر١٩٨٣م. (السمادوني ٢٠٠٧، ٤٠).

وفي عام ١٩٩٤م ألّف جولمان Goleman كتاباً بعنوان "التنوير الانفعالي Literacy Emotional"، ثم غير العنوان إلى " EmotionalIntelligence: Why it can mater more than I.Q? "، أي: الذكاء الوجداني لماذا يعني أكثر مما تعنيه نسبة الذكاء ؟، وذلك في العام ١٩٩٥م بعد قراءته عن الذكاء الوجداني في مقالات ماير وسالوفي Mayer & Salovey، والتي تضمنت معلومات عن العواطف والمشاعر وعلاقتهما بالمخ، ثم تزايدت المؤلفات عن الذكاء الوجداني ومهاراته. (بدر ٢٠٠٢، ٣٠).

وانتشر المصطلح بعد ذلك في الثقافة العربية، ويعد ما قدمه عثمان ورزق في عام ١٩٩٨م من أوائل ما قدم في هذا المجال في البيئة العربية. (رزق ٢٠٠٣، ٣٤).

ويخلص الباحث إلى أنه وعلى الرغم من أن الذكاء الوجداني يعد مفهوماً جديداً إلا أنه أحدث صيحة كبيرة في الأوساط العلمية، حيث لا يعتمد هذا المفهوم على قدرات الفرد الذهنية، ولكنه يعتمد على ما يملكه الفرد من قدرات اصطلح على تسميتها "قدرات الذكاء الوجداني"، وقد احتدمت النقاشات حول الذكاء الوجداني وانتهت إلى أن هذا النوع من الذكاء ليس مكوناً بسيطاً، بل كينونة معقدة وفعالة.

ـ مفهوم الذكاء الوجداني:

اهتم الباحثون في الفترة الأخيرة اهتماماً كبيراً بالذكاء الوجداني لما له من أهمية كبيرة في التنبؤ بكفاءة الأفراد في عملهم وحياتهم بصفة عامة. وتتضمن أدبيات البحث في هذا المجال العديد من المصطلحات المثيرة منها: الأمية الانفعالية Emotional-literacy، والنسبة الوجدانية Emotional quotient، والذكاء الشخصي Personal Intelligence، والذكاء الاجتماعي، وغيرها من المصطلحات التي كانت مفيدة عند تعريف الذكاء الوجداني. (السمادوني ٢٠٠٧، ٤١).

ويرجع أوستن وآخرون (Austin etal 2005) في (عيسى ورشوان ٢٠٠٦، ٢) زيادة الاهتمام بمفهوم الذكاء الوجداني إلى سببين، هما:

١. فكرة اختلاف الأفراد في المهارات الانفعالية القابلة للقياس، والتي تعد من الأفكار الهامة في حد ذاتها، فهي تُعد إذناً بفتح منطقة جديدة تماماً في مجال الفروق الفردية لم تغطِّها بعد المقاييس المعهودة للذكاء والشخصية.
٢. أهمية النتائج المتوقعة من الناحية النظرية عن ارتباط الذكاء الوجداني بمدى كبير من المتغيرات ذات الأهمية، فالمهارات الاجتماعية لدى مرتفعي الذكاء الوجداني يتوقع أن ترتبط بالمواطنة الصالحة والعلاقات الشخصية، بينما المهارات داخل الشخص كجزء من الذكاء الوجداني مثل تنظيم المزاج، يتوقع أن ترتبط بارتفاع مستوى الرضا وانخفاض مستوى الضغوط والقلق.

ولعل أول استخدام لمصطلح الذكاء الوجداني كان في أميركا عام ١٩٨٥م عندما قام طالب في كلية الآداب الليبرالية بتضمينه في عنوان رسالته لنيل درجة الدكتوراه، كما ظهر في سلسلة البحوث العلمية لماير وسالوفي Mayer & Salovey ، ففي عام ١٩٩٠م نشرا أول تعريف لهما بعد أن قاما بتطوير طريقة علمية لقياس الفروق بين الأفراد في القدرة العاطفية. (السمادوني ٢٠٠٧، ٤١).

ويذهب عيسى ورشوان (٢٠٠٦، ٣) إلى أنه يجب أن نميز بين الذكاء الوجداني كسمة Trait، والذكاء الوجداني كقدرة عقلية Ability، حيث يُشار إلى الذكاء الوجداني كسمة بأنه ميول تفضيلية تشبه سمات الشخصية، بينما الذكاء الوجداني كقدرة عقلية يعرف بأنه القدرة على تجهيز ومعالجة المعلومات ذات الطابع الانفعالي.

وبدراسة تعريفات الذكاء الوجداني التي جرى رصدها، وكما سبق وأوضح عيسى ورشوان (٢٠٠٦)، نجد أنها انشقت إلى قسمين:

القسم الأول: ينظر للذكاء الوجداني كقدرة عقلية تعمل من خلال التفاعل بين الجانب العقلي والانفعالي للفرد:

يعرف ماير وسالوفي (Mayer & Salovey 1990) الذكاء الوجداني بأنه: "مجموعة من المهارات المفترضة التي تساهم في التقييم الدقيق والتعبير عن انفعالات الفرد والآخرين، والتنظيم الفعال لانفعالات الفرد والآخرين، واستخدام المشاعر لتحفز وتخطط وتحقق ما تصبو له حياة الفرد"، كما أشارا أيضاً إلى أنه: "نوع من الذكاء الاجتماعي الذي يتضمن القدرة على فهم المشاعر والانفعالات الذاتية، وفهم مشاعر وانفعالات الآخرين والتمييز بينها، واستخدام هذه المعلومات لتوجيه تفكير الفرد وأفعاله". (نبيلة بخاري ١٤٢٨، ١٦).

ويتضح للباحث تأثر ماير وسالوفي Mayer&Salovey بالنظريات والنماذج التي اهتمت بتحليل الذكاء الاجتماعي، منها نظرية ثورنديك Thorndike للذكاء في العام ١٩٢٠م، وسبيرمان Spearman عام١٩٤٣م، ونظرية الذكاءات المتعددة لجاردنر Gardner عام ١٩٨٣م، عندما يشيران للذكاء الوجداني كشكل من أشكال الذكاء الاجتماعي.

ويرى إبستين (Epstein 1998) أن الذكاء الوجداني" يتكون من مجموعة من القدرات العقلية التي تساعد الفرد على معرفة وفهم مشاعره ومشاعر الآخرين، وبصورة أساسية فإنه يوجه القدرة لضبط وتنظيم المشاعر، والتحكم في الانفعالات، والقدرة على التعبير عن المشاعر المناسبة في موقف ما ". (البندري الجاسر ١٤٢٧، ١٤).

القسم الثاني: ينظر للذكاء الوجداني بأنه مجموعة مهارات انفعالية واجتماعية يتمتع بها الفرد ولازمة للنجاح في الحياة:

يرى بار- أون Bar-On أن الذكاء الوجداني هو: "نسق من المؤهلات غير المعرفية والكفايات والمهارات التي تؤثر في قدرة الفرد على النجاح والتعايش مع متطلبات وضغوط الحياة". (نبيلة بخاري ١٤٢٨، ١٦).

أما جولمان Goleman فيعرف الذكاء الوجداني بأنه: "القدرة التي تحث الفرد وتجعله يقاوم الإحباطات، وتتحكم بالاندفاعات وتأجل الإشباع، وتنظم مزاج الفرد، وتمنع الألم من أن يغمر القدرة على التفكير، والتعاطف، والأمل، والقدرة على قراءة مشاعر الآخرين العميقة، ومعالجة العلاقات بلطف". (جولمان ٢٠٠٠، ٥٥).

ويعرفه عثمان ورزق (٢٠٠١، ٣٦) بأنه: "القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية وفهمها وصياغتها بوضوح وتنظيمها وفقاً لمراقبة وإدراك دقيق لانفعالات الآخرين ومشاعرهم للدخول معهم في علاقات انفعالية واجتماعية إيجابية تساعد الفرد على الرقي العقلي والمهني وتعلم المزيد من المهارات الإيجابية للحياة".

ويعرف السمادوني (٢٠٠٧، ٤٤) الذكاء الوجداني في ضوء ما أشار إليه كل من ماير وسالوفي Mayer&Salovey وأيضاً جولمان Goleman بأنه: "مجموعة مركبة من القدرات أو المهارات الشخصية التي تساعد الشخص على فهم مشاعره وانفعالاته وسيطرته عليها جيداً، وفهم مشاعر وانفعالات الآخرين وحسن التعامل معهم، وقدرته على استغلال طاقته الوجدانية في الأداء الجيد وعلى إقامة علاقات طيبة مع المحيطين".

وفي ضوء التعريفات السابقة، انتهى الباحث إلى أن الذكاء الوجداني قد ينظر له كقدرة عقلية تعمل من خلال التفاعل بين الجانب العقلي والانفعالي للفرد، وقد ينظر له كمجموعة مهارات انفعالية واجتماعية يتمتع بها الفرد، وفي المقابل تتفق التعريفات السابقة للذكاء الوجداني فيما بينها في نقاط عدة يلخصها الباحث فيما يلي:

١. إدراك الفرد لمشاعره ووعيه بها وفهمه لها.
٢. تنظيم الانفعالات والمشاعر وضبطها والتحكم فيها وتوجيهها.
٣. توظيف الانفعالات لزيادة الفاعلية وتطوير السلوكيات الإيجابية.

إذن فالذكاء الوجداني له أهميته في تحقيق التوافق الفعال مع المواقف، وتفهم الآخرين والتواصل إيجابياً معهم، وتدخل العاطفة في التفكير ليس سلبياً بالضرورة، ورغم أهمية سيطرة التفكير على الانفعالات، إلا أنه من الذكاء أحياناً أن يظهر الفرد انفعاله في مواقف معينة، وإن العجز عن إدارة الانفعالات بصورة بناءه، قد يتسبب لنا في إشكالات مع أنفسنا، أو مع الآخرين، في محيط الأسرة، أوفي محيط العمل.

- نظـريات مفسرة للذكـاء الوجداني:

في أوائل القرن الماضي انتشرت فكرة اختبار معدل الذكاء (I.Q) انتشار النار في الهشيم. إذ كان مستقبل الفرد يُرسم بواسطة هذا الاختبار، فعلى أساسه قد تحصل على منحة دراسية، أو تُلحق بفصول المتفوقين. وكان كل شخص يتطلع لاختبار معدل ذكائه وكأنه اختبار البقاء أو الفناء. (بكار ٢٠٠٧، ١٥).

وكان كتاب جاردنر Gardner "أطر العقل frames of mind" الذي نشره عام ١٩٨٣م يمثل لدى العديد من الخبراء ودارسي الأداء البشري، نقطة تحول في فهم وتعريف مصادر القدرة العقلية. (البريخت ٢٠٠٨، ٦).

ويعتقد جاردنر Gardner أن طريقتنا في الاستدلال على الذكاء بالغة الضيق، فاختبارات الذكاء لم تقس سوى عدد قليل من القدرات، لذا قام بتوسيع مفهوم الذكاء ليشمل أربع قدرات إضافية، قدرتان تتعلقان بالمواهب الموسيقية والحركية، وقدرتان يتألف منهما الذكاء الوجداني، هما فهم الذات والتعبير عنه intraperson، والتواصل مع الآخرين interpersonal. (كريغ ٢٠٠٦، ٢٨).

وفي العام ١٩٨٥م إثر بحث جاردنر Gardner، قام بار- أون Bar-On، بوضع مسح سيكولوجي لقياس ما أسماه الحاصل العاطفي Emotional Quotient، ومن هنا جاء الاختصار (E.Q)، وهو يشمل من وجهة نظره النزوع للتفاؤل، والقدرة على التكيف مع الضغوط النفسية وحل المشكلات. (كريغ ٢٠٠٦، ٢٩).

ولقد خلص ماير وسالوفي Mayer&Salovey إلى نتائج مماثلة لما توصل إليه جاردنر Gardner وبار- أون Bar-On، حيث نشرا عام ١٩٩٠م دراستهما عن الذكاء الوجداني، وعرضا فيها نظريتهما القائلة بأن الذكاء الوجداني يشتمل على"قدرة المرء على رصد مشاعره ومشاعر الآخرين، وما يعتمل لديه ولديهم من عواطف، وتبينها واستخدام هذه المعلومات لتوجيه فكر المرء وأفعاله".

وأخيراً عرض جولمان Goleman مع صدور كتابه في عام ١٩٩٥م، الموضوع، وروج له على نطاق واسع، وأدخله في وعي الجمهور. ويطور جولمان Goleman فكرته

عن الذكاء الوجداني بما يتجاوز المفاهيم الأصلية حول هذا الموضوع ليشمل صفات شخصية مثل التعاطف والانضباط الشخصي، وحب الآخرين.

ورغم أن الثورة السلوكية أبدت اهتماماً ضعيفاً جداً بالانفعال، إلا أننا نجد في الثمانينات وما بعدها، اهتماماً متزايداً بالانفعالات في فروع علم النفس المختلفة، وقد انعكس ذلك على ظهور نماذج ونظريات تفسر الذكاء الوجداني لمعرفة أبنيته (مكوناته) لتنميتها، حيث أشارت تلك الدراسات إلى أن الذكاء الوجداني يؤثر على أداء الفرد. (السمادوني ٢٠٠٧، ١٠٠).

وعلى الرغم من ظهور النظريات المتعددة للذكاء، فإن الذكاء المعرفي (I.Q) لم يتهدد وجوده أو يشوه بصورة خطيرة، وإنما أدت تلك النظريات إلى استمرارية النقاش حوله، مما يعني أيضاً أن الذكاء الوجداني وهو في طور النمو، سوف يتبع منحى مشابه للذكاء المعرفي من حيث تعدد نماذجه ونظرياته.

ولقد ميز سالوفي وآخرون Salovey et al بين نماذج القدرة، والتي تهتم بالذكاء الوجداني (كتجهيز المعلومات، والقدرة على التعرف على الانفعالات، والتعبير عنها)، في مقابل النماذج المختلطة التي تتعامل مع الذكاء الوجداني على أنه (مجموعة من المهارات والسمات والخصائص الشخصية المتعلمة، وليس كما يظن البعض أنه ملكات داخلية مثل التعاطف، وتأكيد الذات، والتفاؤل)، ويستعرض الباحث فيما يلي بعض النماذج والنظريات التي اهتمت بدراسة طبيعة الذكاء الوجداني وتفسيره:

- <u>نظريات الذكاء الوجداني من منظور نماذج القدرة Ability Models:</u>

١. نظرية ماير وسالوفي Mayer & Salovey Theory:

لقد انبثقت نظرية ماير وسالوفي Mayer&Salovey في عام ١٩٩٠م من مجال الذكاء والانفعالات، فمن نظريات الذكاء تنبثق فكرة أن الذكاء يتضمن القدرة على التفكير المجرد، ومن الأبحاث في مجال الانفعالات تنبثق فكرة أن الانفعالات هي عبارة عن إشارات تحمل معاني مستمرة ومميزة عن العلاقات الإنسانية، وافترض كل من ماير وسالوفي Mayer& Salovey أن الأفراد يختلفون في قدرتهم على فهم المعلومات ذات الطابع الانفعالي، وفي قدرتهم على إرجاع الفهم الانفعالي إلى فهم معرفي أوسع،

وهـذه القـدرة تظهـر جليـاً في أنـواع محـددة مـن السـلوك التكيفـي، ووفقـاً لهـذا التصـور صاغا باكورة تعريفات الذكـاء الوجداني، والتي تتضمن مكونين فقط، هما:

١. القدرة التجريبية، وتتضمن القـدرة على الإدراك، والاسـتجابة، وكـذلك معالجـة الانفعالات.
٢. القـدرات الإسـتراتيجية، وتتضـمن القـدرة علـى فهـم وإدارة الانفعـالات مـن دون ضرورة إدراكها جيداً أو تجربتها بشـكل كامل. (البندري الجاسر ١٤٢٧، ١٤).

ولقـد حـاول مـاير وسـالوفي Mayer&Salovey منـذ أن اقترحـا تصـورهمـا ١٩٩٠م لمفهوم الذكـاء الوجداني وحتى عـام ١٩٩٧م تقـديم تصـور يجمـع بـين الـذكـاء والانفعـال، وركـزا على مفهوم الذكـاء الذي يتعامل مـع المعلومـات ذات الطـابع الانفعـالي، ومـن هـذه الزاوية فإن الذكـاء الوجداني مؤلف من مجموعة قدرات عقلية. (رزق ٢٠٠٣، ٤٥).

وخلاصة هذا التصور كما في (Salovey et al 2004, 36)، والذي يتضـمن أربعـة مستويات على النحو التالي:

• المستوى الأول: القدرة على الوعي بالانفعالات والتعبير عنها بدقة، ويختص هـذا المسـتوى بدقة الفرد في إدراك الانفعالات، أي القدرة علـى الاسـتجابة للآخـرين وللبيئـة المحيطـة بـه بشـكل جيـد، ويتضـمن ذلـك الانتبـاه للرسـائل الانفعاليـة، وحـل شـفراتها بمجـرد التعـبير عنها، سواء بتعبيرات الوجه، أو نبرة الصوت، ويتضمن هـذا المستوى أربع قدرات فرعية:

١. القدرة على التعرف على الانفعالات من خلال الحـالة الفيزيائية، والمشـاعر.
٢. القدرة على التعرف على الانفعالات عند الآخرين.
٣. القدرة على التعبير بدقة عن الانفعالات وعن الحاجات المرتبطة بتلك الانفعالات.
٤. القدرة على التمييز بين التعبيرات الصادقة والمزيفة.

• المسـتوى الثـاني: القـدرة علـى توظيـف الانفعـالات لتسـهيل الـتفكير. وتشـير الدراسـات لتفوق عـدد الأليـاف العصـبية المتجهـة مـن المراكـز الانفعاليـة للمـخ إلى المراكـز العصـبية عن التي تسير في الاتجاه العكسي، والقدرات الفرعية لهذا المستوى:

١. القدرة على توجيه الأفكار والانتباه.
٢. القدرة على توليد الانفعالات، أو الطلاقة الانفعالية.
٣. القدرة على حل المشكلات.

- المستوى الثالث: القدرة على فهم وتحليل الانفعالات، ويتضمن:
  1. القدرة على تسمية الانفعالات، وإدراك العلاقة بين تلك المسميات.
  2. القدرة على تفسير المعاني الانفعالية.
  3. القدرة على فهم المشاعر المعقدة.
  4. القدرة على تحليل التحولات الممكنة بين الانفعالات.
- المستوى الرابع: التنظيم التأملي للانفعالات لتحفيز النمو الانفعالي والعقلي، ويتضمن:
  1. القدرة على تقبل الانفعالات السارة وغير السارة.
  2. القدرة على الاندماج في الانفعالات والانفصال عنها عند الذات والآخرين.
  3. القدرة على المراقبة المتأملة للانفعالات.
  4. القدرة على إدارة الانفعالات لدى الذات والآخرين.

٢. نظرية ميست Msceit Theory:

اشتقت هذه النظرية في عام ١٩٨٩م من نظرية ماير وسالوفي Mayer & Salovey، ويرى ميست Msceit بأن الذكاء الوجداني هو: " مجموعة من الاستعدادات غير المعرفية، وكفاءات ومهارات تؤثر في قدرة الفرد على النجاح، والتوافق مع متطلبات وضغوط البيئة الخارجية"، ويرى ميست Msceit وفق تصوره للذكاء الوجداني أن الذكاء الوجداني ينتج من توافر عدة مكونات، وهي كما يلي:

1. المكونات الشخصية: تتمثل في الوعي بالانفعالات الذاتية، وتحقيق الذات.
2. المكونات الاجتماعية الشخصية: تتمثل في التعاطف، والعلاقات الاجتماعية الناجحة.
3. إدارة الإجهاد: ويتمثل في حل المشكلات، والمرونة، واختبار الحقيقة.
4. القدرة على التكيف: وتتمثل في تحمل الإجهاد، والسيطرة على الاندفاع.
5. المزاج العام: والمتمثل في السعادة والتفاؤل في الحياة. (رزق ٢٠٠٣).

- <u>نظريات الذكاء الوجداني من منظور النماذج المختلطة Mixed Models:</u>

١. نظرية بار- أون Bar - On Theory:

تعد هذه النظرية أولى النظريات التي فسرت الذكاء الوجداني، وكان عام ١٩٨٨م أول فترة لظهور تلك النظرية، عندما قام بار- أون Bar - On في رسالة للدكتوراه

بصياغة مصطلح جديد هو مصطلح "النسبة الانفعالية Emotional-Quotient"، كنظير لمصطلح نسبة الذكاء العقلي Intelligence-quotient، وفي توقيت نشر بار- أون Bar-On رسالته في نهاية الثمانينات كانت هناك زيادة في اهتمام الباحثين بدور الانفعال في الأداء الاجتماعي، وجودة الحياة (السعادة) Well-Being.

وقبل أن يتمتع الذكاء الوجداني بالاهتمام والشعبية التي ينالها اليوم، حدد بار- أون Bar-On عام ٢٠٠٠م نموذجه عن طريق مجموعة من السمات والقدرات المرتبطة بالمعرفة الانفعالية والاجتماعية التي تؤثر في قدرتنا الكلية على المعالجة الفعالة للمتطلبات البيئية.

وتشير نظرية بار- أون Bar-On إلى وجود تداخل بين الذكاء الوجداني وسمات الشخصية، فقد عرف الذكاء الوجداني على أنه: "مكون يشتمل على مجموعة من الكفاءات غير المعرفية، وقد أعد بار- أون Bar-On أول أداة لقياس الذكاء الوجداني، صممت للتعرف على تلك الكفاءات غير المعرفية (الشخصية)، لكي تجيب على التساؤل التالي: لماذا يكون بعض الأفراد أفضل في ضبط انفعالاتهم من الآخرين؟

وقد توصلت الأبحاث التي استخدمت مقياس بار- أون Bar-On ، إلى أن الكفاءات الشخصية تعد مؤشراً للنجاح في الحياة، وهذا ما تقدمه مقاييس نسبة الذكاء المعرفي (I.Q)، وقد أوضح بار- أون Bar-On في نظريته أن الذكاء الوجداني يتكون من خمس كفاءات لا معرفية، يندرج تحتها كفاءات فرعية كما يلي:

١. كفاءات لا معرفية ذاتية (النسبة الوجدانية للشخص Personal E.Q)، ومن هذه الكفاءات: الوعي بالذات Self-Awareness، وتقدير الذات Self-Regard، وتحقيق الذات Actualization-Self، والتوكيدية Assertiveness، والاستقلالية Independence.
٢. كفاءات للعلاقة بين الأشخاص(النسبة الوجدانية للآخرين Interpersonal E.Q)، منها: التعاطف Empathy، والمسؤولية الاجتماعية Social Responsibility، والعلاقة بين الأشخاص (العلاقات الاجتماعية Social relationship).

٣. كفاءات للقابلية للتكيف (النسبة الوجدانية للقابلية للتكيف Adaptability E.Q)، ومنها: حل المشكلات Problem solving، وإدراك الواقع Reality testing، والمرونة flexibility.
٤. كفاءات ضرورية للقدرة على الضغوط والتحكم فيها (النسبة الوجدانية للقدرة على إدارة الضغوط وضبطها Press Management E.Q)، ومنها: تحمل الضغوط Stress Tolerance، وضبط الاندفاع Impulse control.
٥. المزاج العام (النسبة الوجدانية للحالة المزاجية General Mood E.Q)، ومنها: السعادة Happiness، والتفاؤل Optimism. (Bar-On & Parker 2000, 365).

٢. نموذج جولمان Goleman's Model:

في العام ١٩٩٥م، وفي سياق محاولة جولمان Goleman تبسيط مفهوم الذكاء الوجداني للعامة، حدث تغيير طفيف وجوهري في مفهوم الذكاء كقدرة كما وضعه ماير وسالوفي Mayer & Salovey، فأصبح للذكاء الوجداني عدد من المكونات الرئيسة، وهذه المكونات هي:

١. الوعي بالذات.
٢. إدارة الانفعالات.
٣. حفز الذات.
٤. التعرف على انفعالات الآخرين.
٥. التعامل في العلاقات (المهارات الاجتماعية). (البندري الجاسر ١٤٢٧، ١٨).

ويتضح تأثر جولمان Goleman بمفهوم جاردنر Gardner في الذكاءات المتعددة، وبهذا التعديل الطفيف استحدث جولمان نظرية جديدة في الذكاء الوجداني، مزج فيها خصائص أخرى كالدافعية، والعلاقات الاجتماعية، إلى جانب القدرة على فهم ومعالجة الانفعالات، فقدم نموذجاً مختلطاً. (هريدي ٢٠٠٣، ٦٥).

وقد وسع جولمان Goleman في عام ١٩٩٨م نظرته إلى الذكاء الوجداني، ليتضمن خمساً وعشرين مهارة، مدرجة تحت نفس الأبعاد الخمسة، ولكن تحت مسميات مختلفة. وهي على النحو التالي:

١. الوعي بالذات: ويشتمل على الوعي بالانفعالات الذاتية، والتقييم الدقيق للذات، والثقة بالنفس.
٢. تنظيم الذات: ويتضمن التحكم الذاتي، والصدق، ويقظة الضمير، والقدرة على التكيف، والتجديد.
٣. حفز الذات: ويشمل الإنجاز، والالتزام، والمبادأة، والتفاؤل.
٤. التعاطف: ويتضمن فهم الآخرين، وتطوير العلاقات مع الآخرين، والتوجيه نحو الخدمة، والوعي السياسي.
٥. المهارات الاجتماعية: وتشمل التأثير، والتواصل، وإدارة الصراع، والقيادة، وبناء الروابط، والتعاون، وإمكانات الفريق. (البندري الجاسر ١٤٢٧، ١٩).

ويقدم نموذج جولمان Goleman إطاراً للذكاء الوجداني، يعكس كيف يمكن ترجمة قدرة الفرد على السيطرة على مهارات الوعي بالذات، وإدارة الذات، والوعي بانفعالات الآخرين، وإدارة العلاقات إلى نجاح في مكان العمل. ويعرف جولمان Goleman الكفاية الانفعالية Emotional-Competence بأنها "قدرة متعلمة تقوم على الذكاء الوجداني، والتي ينتج عنها أداءً بارزاً في العمل". بينما نجد أن الذكاء الوجداني - عند ماير وسالوفي Mayer & Salovey - يمثل قدرتنا على السيطرة المنجزة للقدرات المتخصصة، فإن الكفايات الانفعالية نفسها تمثل الدرجة التي يسيطر بها الفرد بقدراته ومهاراته المتخصصة التي تقوم على الذكاء الوجداني وتسمح له بفعالية أكبر في مكان العمل. (السمادوني ٢٠٠٧، ١١٤).

وبتأسيس نظريته داخل سياق أداء العمل، فصل جولمان Goleman نموذجه عن نموذج بار- أون Bar-On ونموذج ماير وسالوفي Mayer & Salovey، حيث إن هذين النموذجين يشكلان نظريات عامة للذكاء الوجداني، أما نظرية جولمان Goleman فهي خاصة بالذكاء الوجداني في أداء العمل. ويهدف جولمان Goleman في نموذجه إلى تطوير نظرية أداء العمل القائمة على الكفايات الاجتماعية والانفعالية.

٣. نموذج ستينر Steiner's Model:

في عام ١٩٩٧م تناول ستينر Steiner نموذج جولمان Goleman، وقام بتوضيحه مشيراً إلى أن الذكاء الوجداني يشتمل على مكونات عدة، وهي كما يلي:

١. الوعي بالذات: وتعني قدرة الشخص على فهم مشاعره الذاتية.
٢. إدارة الانفعالات: وتعني قدرة الشخص على التعبير عن مشاعره وانفعالاته على نحو فعال، وقدرته على إدارتها وضبطها.
٣. التعاطف: وتعني قدرة الشخص على معرفة مشاعره وإدراك انفعالات الآخرين السيئة، والتعامل معها على نحو فعال، ويعني ذلك أن الشخص ذا الذكاء الوجداني العالي يكون قادراً على التعمق في فهم انفعالات الآخرين والتناغم مع الإشارات الاجتماعية التي تشير إلى ما يحتاجه الآخرون.
٤. العلاقات الاجتماعية: قدرة الشخص على مساعدة الآخرين لتهدئة مشاعرهم، وفي ذلك يكون انفعاله موجهاً داخلياً، وقدرته على إخفائه إذا كان سلبياً يؤثر على الآخرين، أي يتصرف بطريقة لائقة.
٥. الاتصال: وتعني قدرة الشخص على الإصغاء للآخرين، وقدرته على التحدث بعقلانية، وقدرته على التعبير عن مشاعره وانفعالاته على نحو فعال.

٤. نموذج كوبر وصواف Cooper & Sawaf Model:

أشار كوبر Cooper عام ١٩٩٧م إلى أن للانفعالات أو العواطف أثر مهم في بناء الثقة لدى الأفراد في مجال العمل والولاء والالتزام به، وتحقيق العديد من المكاسب الإنتاجية والابتكارية والإنجازات العلمية. ويرى كذلك أن الأفراد يغضبون ويثارون، ولكن المهم الكفاءة في استثمار تلك الطاقة جيداً بصورة أكثر عقلانية.

وقد وضع كوبر وصواف Cooper & Sawaf في العام ١٩٩٧م نموذجاً يفسر مكونات الذكاء الوجداني اللازمة في العمل كما يلي:

١. القدرة على تحديد وتقدير الانفعالات أو القوى التي يمتلكها الفرد. وتلك القدرة تتطابق مع مفهوم الوعي بالذات لدى جولمان Goleman.
٢. حفز الذات: وتعني أن الفرد يعمل بفاعلية في مواقف العمل الضاغطة.
٣. التعاطف: وتعني قدرة الفرد على التغلب على القلق ومقاومة الإحباط لديه أثناء العمل، كما أنه يشعر بانفعالات الآخرين، ويساعدهم في مقاومة الإحباط.
٤. تناول العلاقات الاجتماعية: وتشير إلى قدرة الفرد على تكوين علاقات اجتماعية في محيط العمل تعتمد على الثقة المتبادلة، واستثمارها لصالح مستوى أدائه.

٥. النمط الشخصي Personal-Style: ويشير إلى أن الشخص ذا الذكاء الوجداني العالي لديه القدرة على العمل تحت الضغط. (السمادوني ٢٠٠٧، ١١٩).

٥. نموذج دولويكس وهيجز Dulewics & Higgs Model:

قام كل من دولويكس وهيجز Dulewics&Higgs عام ١٩٩٩م بعمل دراسة لتحليل مفهوم الذكاء الوجداني لدى العديد من الباحثين للوقوف على ما يعنيه هذا المفهوم، وتوصل الباحثان إلى اشتمال الذكاء الوجداني على خمسة مكونات - ورد معظمها في نموذج جولمان Goleman - هي:

١. الوعي بالذات: معرفة الفرد لمشاعره واستخدامها في اتخاذ قرارات واثقة.
٢. تنظيم الذات: إدارة الفرد لانفعالاته بشكل يساعده ولا يعوقه.
٣. القدرة على تأجيل إشباع الحاجات وحفز الذات: أي أن الفرد يستخدم قيمه وتفضيلاته العميقة من أجل تحفيز ذاته وتوجيهها لتحقيق أهدافه.
٤. التعاطف: وهو الإحساس بمشاعر الآخرين، وفهمها.
٥. المهارات الاجتماعية: قدرة الفرد على قراءة وإدارة انفعالات الآخرين، وإظهار الحب والاهتمام بهم، واستخدام مهارات الإقناع والتفاوض وبناء الثقة.

وتعليقاً على ما سبق، يجد الباحث أن الذكاء الوجداني ذو طبيعة معقدة تتكون من مجموعة من القدرات والمهارات الوجدانية تسهم في نجاح الشخص في الحياة بصفة عامة، وفي العمل بصفة خاصة، والذكاء الوجداني كقدرة يعكسه نموذج (ماير وسالوفي Mayer&Salovey، ونموذج ميست Msceit)، ويتضح التركيز فيه على انفعالات الفرد وتفاعلاتها مع التفكير، بينما النماذج المختلطة والتي يمثلها (نموذج بار-أون Bar-On، وجولمان Goleman، وستينر Steiner، وكوبر وصواف Cooper& Sawaf، ودولويكس وهيجز Dulewics&Higgs) عالجت القدرات من خلال دمجها مع الخصائص الأخرى، كالدافعية، والنشاط الاجتماعي، وترى أن الذكاء الوجداني وصف لاستعدادات انفعالية لدى الفرد صقلتها خبرات البيئة المحيطة به.

ويأخذ الباحث بوجهة نظر النماذج المختلطة لتوافقها مع طبيعة الدراسة الحالية، حيث تغطي النماذج المختلطة مجموعة من القدرات والمهارات الانفعالية والاجتماعية، والتي تؤثر على توافق المرشد المدرسي مع مهنته بمتطلباتها المختلفة.

- **مكونات الذكاء الوجداني:**

اتفقت الأبحاث والدراسات السابقة على أن الذكاء الوجداني يتكون من عدة أبعاد تتشابه فيما بينها في المفهوم والدلالة، فقد ذكر ماير وسالوفي Mayer & Salovey في عام ١٩٩٧م أن الذكاء الوجداني يتكون من أربعة مكونات هي :

١. القدرة على التعرف على الانفعالات بدقة، والتعبير عنها.
٢. القدرة على توظيف الانفعالات لتسهيل التفكير.
٣. فهم وتحليل الانفعالات باستخدام المعلومات ذات الطابع الانفعالي.
٤. التنظيم التأملي للانفعالات لحفز النمو الانفعالي. (Salovey et al 2004, 37)

وفي عام ١٩٩٧م حدد بار- أون Bar- On خمسة مكونات أساسية للذكاء الوجداني، وهي على النحو التالي:

١. الذكاء الشخصي: الوعي بالذات، وتقديرها، وتحقيقها.
٢. الذكاء البينشخصي: التعاطف، والعلاقات بين الأشخاص.
٣. القدرة على التكيف: حل المشكلات، والمرونة، والواقعية.
٤. إدارة الضغوط: تحمل الضغوط، والتحكم في الاندفاعات.
٥. المزاج العام: السعادة، والتفاؤل. (Bar-On & Parker 2000, 365).

وأشار كوبر وصواف Cooper & Sawaf في عام ١٩٩٧م ، إلى أن للذكاء للوجداني أربعة أركان هي:

١. إحراز المعلومات الانفعالية: ويتضمن بناء المفردات الانفعالية، وهي التي تلزم لتكوين المعلومات الانفعالية.
٢. الفاعلية الانفعالية: ويتضمن الصدق، والمرونة، والتجديد، وسهولة التكيف.
٣. العمق الانفعالي: شحذ الشخصية وتطوير الإمكانات الفردية، لزيادة التأثير.
٤. الكيمياء الانفعالية: التحول الانفعالي من صورة أضعف لأخرى أكثر قوة، فتطبيق الأركان السابقة يؤدي للنمو والتقدم. (البندري الجاسر ١٤٢٧، ٢٣)

بينما يرى (عثمان ١٩٩٨) أن الذكاء الوجداني يتضمن عدداً من العمليات النفسية، وهي كما يلي:

١. الاستشفاف: ويجري في هذه العملية تلمس المشاعر والانفعالات في موضوع ما.

٢. التجاوب: وفيه تنشط الذات بالمشاركة الانفعالية تماثلاً أو تطابقاً.
٣. التذوق: وتكون عندما تتجاوز الذات التجاوب إلى استحسان الموضوع.
٤. الحدس: حيث تصدر الذات حكماً يقوم على جماع متكامل من التجاوب.
٥. التعبير: استجابة الذات للإلحاح الداخلي للإبانة عما وجدته.

أما جولمان (Goleman 2000) في (نبيلة بخاري ١٤٢٨، ١٩) فقد قسم مكونات الذكاء الوجداني إلى خمسة عوامل، وهي كما يلي:

١. الوعي بالذات: أي معرفة الفرد لحالته المزاجية، ووضوح الرؤية لانفعالاته.
٢. إدارة الانفعالات: ويعني قدرة الفرد على تحمل الانفعالات العاصفة.
٣. دافعية الذات: فالذكاء الوجداني يؤثر بقوة في كافة القدرات الأخرى.
٤. التعاطف: إدراك مشاعر الغير، وبالتالي التناغم الوجداني مع الآخرين.
٥. المهارات الاجتماعية: ويقصد بها التعامل الجيد والفعال مع الآخرين.

وتناول بريانت (Bryant 2000) مكونات الذكاء الوجداني المرتبطة بالإنجاز وتوصل إلى المكونات التالية: تحديد الانفعالات، واستخدام الانفعالات، وفهم الانفعالات، وإدارة الانفعالات. (بدر ٢٠٠٢)

وتوصل عثمان ورزق (٢٠٠١، ٣٦) إلى أن للذكاء الوجداني خمسة أبعاد، وهي كما يلي:

١. المعرفة الانفعالية: القدرة على إدراك الانفعالات الذاتية، وحسن تمييزها.
٢. تنظيم الانفعالات: القدرة على تنظيم الانفعالات، وتوجيهها لتحقيق الإنجاز.
٣. إدارة الانفعالات: القدرة على تحويل الانفعالات السلبية إلى انفعالات إيجابية.
٤. التعاطف: القدرة على إدراك انفعالات الآخرين، والتوحد معهم انفعالياً.
٥. التواصل الاجتماعي: التأثير الإيجابي القوي في الآخرين.

ويخلص الباحث بعد استعراض مكونات الذكاء الوجداني السابقة، إلى أنها تتفق فيما بينها في انتباه الفرد لمشاعره وإدراكه وفهمه لها، وكذلك تنظيم انفعالاته وضبطها والتحكم فيها، إضافةً إلى توظيفه لانفعالاته، واستخدام المعرفة الانفعالية لزيادة الدافعية ولتحسين المهارات وتطوير السلوكيات الإيجابية، والتفاعل الاجتماعي، والتعاطف مع مشاعر الآخرين.

- **قياس الذكاء الوجداني:**

على الرغم من اهتمام الباحثين بتقدير نسبة الذكاء العقلي المعرفي (I.Q) منذ فترة طويلة، إلا أن الذكاء الوجداني لم يجد اهتماماً لقياسه بنفس القدر، فقد تأخر الاهتمام بقياس هذا البناء حتى التسعينات من القرن الماضي، عندما اهتم ماير وسالوفي (Mayer&Salovey 1990) بهذا البناء، وعكفا على وضع تعريف علمي له، وسعيا لوضع نظرية تفسر مكوناته وإعداد أداة لقياسه عام ١٩٩٩م. (السمادوني ٢٠٠٧، ١٣٠).

ويشير دولويكس وهيجز (Dulewicz & Higgs2000) نقلاً عن إيمان قنديل (٢٠٠٥، ٤٥) إلى أنه إذا سلمنا بفرضية أن المزج بين الذكاء العقلي (I.Q) والذكاء الوجداني (E.Q) يحدد النجاح في الحياة، فهل الذكاء الوجداني قابل للقياس؟

وفي الواقع يوجد نوعان من الاختبارات لقياس الذكاء الوجداني: الاختبارات الأدائية، وتقيم الاستجابات فيها بطريقة موضوعية نظراً لأن لكل اختبار محكاً يقيم من خلاله، واختبارات التقرير الذاتي وتكون الاستجابة عليها بأن يُطلب من المستجيب أن يحدد مستوى ذكائه الوجداني في ضوء تقديراته على الاختبار، والفروق بين هذين النوعين كما يلي:

١. تقيس اختبارات الأداء الذكاء الوجداني الحقيقي، بينما تقيس اختبارات التقرير الذاتي الذكاء الوجداني المدرك.
٢. تتطلب مقاييس التقرير الذاتي من الأفراد أن يكونوا ذوي بصيرة ووعي عند تحديد نسبة ذكائهم الوجداني، ومن المؤسف أن معظم الناس في بعض الأحيان ليس لديهم فهم دقيق عن ذكائهم بصفة عامة، إذا تجاوزنا الذكاء الوجداني.
٣. اختبارات الأداء تتطلب وقتاً أكبر في التطبيق مقارنة بمقاييس التقرير الذاتي.
٤. المشكلة الأساسية في مقاييس التقرير الذاتي، أن الناس يمكنهم أن يحرفوا استجاباتهم لكي يظهروا بمظهر أفضل أو سيئ عن استجاباتهم الحقيقية.
٥. تميل مقاييس التقرير الذاتي لقياس الذكاء الوجداني إلى أن ترتبط باختبارات تقيس سمات الشخصية المعدة جيداً، والتي تقيس عوامل متعددة، أما اختبارات الأداء فتميل إلى أن يكون ارتباطها ضعيفاً مع اختبارات الشخصية، وتتداخل معها بمقاييس الذكاء التقليدية.

- **الاختبـــــارات الأدائيـــــــة:**

١. مقياس الذكاء الوجداني متعدد العوامل:

أعده ماير وسالوفي وكاروسو (Mayer,Salovey& Caruso,2000) ، مشتملاً على أربعة مجالات أساسية، والتي يفترض أن تشكل في مجموعها مكونات الذكاء الوجداني وهي :

- المجال الأول: الإدراك والتقييم المعرفي للانفعالات المتضمنة في القصص والمهن والموسيقى وتعبيرات الوجه، ويشتمل على أربعة اختبارات.
- المجال الثاني: القدرة على فهم الانفعالات وتماثلها، ويشتمل على اختبارين.
- المجال الثالث: القدرة على تحليل الانفعالات، ويتكون من أربعة اختبارات.
- المجال الرابع: إدارة الانفعالات الذاتية وانفعالات الآخرين ويتكون من اختبارين.

ونظراً لأن قياس الذكاء الوجداني في مراحله الأولى، فإن معدي الاختبار يوصون بأن الاختبارات الفرعية يمكن أن تقدر درجاتها بإحدى الطريقتين: التقدير بطريقة الاعتماد على أحكام مجموعة من الخبرات، من حيث تحديد ما يشعر به بعض المهنيين، عند انشغالهم بعمل نشاط (تصوير، رسم، عزف .. إلخ)، أو التقدير بمضاهاة استجابة الفرد مع إجابة محددة. (السمادوني ٢٠٠٧، ١٣١).

٢. اختبار الذكاء الوجداني المعدل لماير وسالوفي وكاروسو:

ويعد هذا الاختبار أكثر حداثة وأفضل شكلاً من المقياس السابق، ويتضمن ثماني مهمات بدلاً من اثنتي عشرة مهمة، ويتألف من (١٤١) بنداً، ولكل فرع من الفروع الأربعة للذكاء الوجداني اختبارات فرعية:

- الفرع الأول (إدراك الانفعالات): ويقيس الإدراك الانفعالي في الوجوه والتصاميم.
- الفرع الثاني (التيسير الانفعالي للتفكير): ويقيس الإحساسات، أي ربط عبارات التذوق، الألوان، ... بانفعالات معينة، والتيسير، أي تحديد الكيفية التي تؤثر فيها الحالات المزاجية والانفعالات في العمليات المعرفية كالاستدلال والتفكير.
- الفرع الثالث (فهم الانفعالات): ويقيس فهم الانفعالات (التوليفات - التبديلات).
- الفرع الرابع (إدارة الانفعالات): ويقيس إدارة الانفعالات في ذات الفرد ولدى الآخرين، ويتضمن الإدارة والعلاقات. (فتون خرنوب ٢٠٠٣).

٣. مقياس تحديد مستوى الوعي الانفعالي:

وهـو مـن إعـداد لان وآخـرين (Lane et al 1990)، ويتكـون المقيـاس مـن (٢٠) مشهداً سينمائياً أو تليفزيونياً، يشتمل كل مشهد على مجموعتين من الأفـراد؛ إحداهما لـدى أفرادهـا قـدرة علـى إحـداث أربعـة انفعـالات هـي: الغضـب، والخـوف، والسـعادة، والحزن، أما الفئة الأخرى فليس لديها قدرة على إحداث تلك الانفعالات، ويعـرض كـل مشهد على المفحوص ثم يسأل بعد بذلك: ما الذي تشعر به؟ وما الذي يشعر بـه الشـخص الآخر الموجود بالمشهد؟ وبالإجابة على هذين السؤالين تعطى للشخص درجتان مستقلتان للانفعـال الـذي جـرى عرضـه، إحـداها تعـبر عـن الـذات، والدرجـة الأخـرى تعـبر عـن الآخرين، وتقدر الدرجة لكل مشهد من صفر إلى ٥ درجات. (السمادوني ٢٠٠٧، ١٣٩).

٤. قياس الذكاء الوجداني للطفل:

ظهرت في الدراسات النمائية لبحوث الذكاء الوجداني مكونات وجدانية تعـرف بـالكفاءة الانفعالية، وتلك المكونات تتميز بالصدق عند الأطفـال، وقـد قـام كاسـيدي وآخــرون (Cassidy et al 1992) بقيــاس الفهــم الانفعــالي Emotional-understanding لأطفال الروضة عن طريق عرض صور فوتوغرافية لأشخاص يخبرون (يشعرون) الانفعـال (كالغضب مثلاً)، ويطلب مـن الأطفـال الإجابـة علـى مجموعـة مـن التسـاؤلات الـتي تـدور حـول الصـور، مثـل: مـاذا يشـعر هـذا الصـغير (مـن خـلال صـوته)؟، إن تلـك الاسـتجابات تحـدد درجـة الفهـم الانفعـالي، فالطفـل ذو الـذكاء الوجـداني العـالي يكـون قـادراً علـى تحديد الانفعال الـذي يخبره، وفهـم أسـباب حدوثـه، وكيـف يعبر عـن انفعالاتـه، وقـادراً على فهم الاستجابات المناسبة للتعبير الانفعالي للآخرين. (السمادوني ٢٠٠٧، ١٤٢).

- <u>اختبـــــارات التقـــرير الذاتـــي:</u>

١. اختبار بار- أون Bar- On لتحديد النسبة الوجدانية:

حيـث تعـد هـذه القائمـة مـن الأدوات الـتي اسـتخدمت مـدخل التقريـر الـذاتي في قيـاس مفهـوم الـذكاء الوجـداني، وذلـك بقيـاس قـدرة الفـرد علـى ترتيـب القـدرات غـير المعرفية والكفاءات والمهارات، لمجابهة متطلبات البيئة والضغوط الـتي تواجهـه، ويتـألف المقيـاس مـن (١٣١) بنـداً، وينقسـم إلى خمسـة عشـر مقياسـاً فرعيـاً، وهـي علـى النحـو التالي:

١. الوعي بالذات الانفعالية Awareness-Emotional self.
٢. التوكيدية Assertiveness.
٣. النظرة الذاتية regard-Self.
٤. تحقيق الذات actualization –Self.
٥. الاستقلالية Independence.
٦. التعاطف Empathy.
٧. العلاقات بين الأفراد Interpersonal relationships.
٨. المسؤولية الاجتماعية Social responsibility.
٩. حل المشكلة problem solving.
١٠. الاختبار الواقعي reality testing.
١١. المرونة Flexibility.
١٢. تحمل الضغط النفسي Stress tolerance.
١٣. ضبط الدفعة العصبية (التوتر) Impulse.
١٤. السعادة Happiness.
١٥. التفاؤل optimism. (السمادوني ٢٠٠٧، ١٤٥).

٢. اختبار جولمان Goleman للذكاء الوجداني:

ويتكون من عشرة بنود، وعلى المشاركين في كل بند أن يحددوا استجاباتهم في موقف مفترض، ويرى جولمان Goleman أن استجابات الفرد لتلك الأسئلة ستقدم تقريراً عن حاصل ذكائه الوجداني، فهناك إجابة واحدة صحيحة لكل بند، وكلما زادت البنود الصحيحة ارتفع تقدير حاصل الذكاء الوجداني. (فتون خرنوب ٢٠٠٣).

٣. اختبار خريطة الذكاء الوجداني لكوبر وصواف:

عرض كوبر وصواف (Cooper & Sawaf 1997) في كتاب "Executive EQ "، اختباراً لخريطة الذكاء الوجداني، يتكون من أكثر من (٢٥٠) بنداً موزعة على (٢١) مقياساً فرعياً، واعتمدا على نموذجهما للذكاء الوجداني. (السمادوني ٢٠٠٧، ١٤٧).

٤. مقياس إدراك الوجدان لبارينت Bernet:

ويتكون هذا المقياس من (٩٣) بنداً لقياس إدراك الوجدان، ويعتمد على قدرة الشخص على أن ينتبه بسرعة لكي يدرك مشاعره، وذلك على أساس الذكاء الوجداني، ويقيس المقياس تفضيلات المستجيبين في الأنماط الثلاثة التالية:

- نمط خاص بالجسم معتمد على إدراك الوجدان Based perception of-Body affect.
- تقييم الإدراك المعتمد على الوجدان Evaluation perception of affect.
- إدراك الوجدان على أساس منطقي Based perception of affect-logic.

وقد وجد بارينت Bernet أن النمط الخاص بالجسم له علاقة بالصحة العقلية، والوعي بالتغيرات الجسمية، والمهارة الاجتماعية. (السمادوني ٢٠٠٧، ١٤٧).

٤. اختبار الذكاء الوجداني المتعمق في الانفعالات:

إن هذا الاختبار يتحدث كثيراً عن الانفعالات بخلاف اختبارات الذكاء الوجداني الأخرى، وقد سمي هذا الاختبار (Anger? Love? (E.Q test، ويشير إلى الحب في العلاقات؟ والكره في العلاقات؟، وعلى عكس اختبارات الذكاء الوجداني الأخرى، فإنه لا يوجد تسجيل نقاط في هذا الاختبار، تقارن بين المفحوص والآخرين. والمطلوب فقط الإجابة على العبارات التي تعكس عدم التفاؤل للشخص، بعبارة صحيحة أو خاطئة، وفقاً لما يشعر به أو ما يقوم به. (السمادوني ٢٠٠٧، ١٤٩).

٥. مقياس الذكاء الوجداني للمتدربين:

من إعداد دولويكس وهيجز (Dulewicz & Higgs 1998) ، ويعطى كل بند درجة أو صفراً وفقاً لمفتاح التصحيح، ويكون المجموع الكلي معبراً عن الذكاء الوجداني، وتمتد الدرجة من (٠) إلى (٢٠)، ويتكون من (٦٩) بنداً جرى اختيارها من المقاييس المنشورة سابقاً، التي تقيس السلوكيات المتعلقة بالكفاءات الشخصية personal-competences، موزعة على سبعة أبعاد (مقاييس) فرعية للذكاء الوجداني.

وتأتي المقاييس الفرعية للذكاء الوجداني والتي أعدها دولويكس وهيجز Dulewicz & Higgs على النحو التالي:

- مقياس (أ): الوعي بالذات (١٢) بنداً Self-awareness

- مقياس (ب):المرونة الانفعالية (١١) بنداً Emotional-resilience
- مقياس (ج): الدافعية (١٠) بنود motivation.
- مقياس (د): الحساسية للعلاقات الشخصية (١٢) بنداً Interpersonal-sensitivity.
- مقياس (هـ): التأثير في الآخرين (١٠) بنود Influence.
- مقياس (و): القدرة على صنع القرار (٧) بنود decisiveness.
- مقياس (ز): الوعي والكمال (٧) بنود Conscientiousness and integrity.

في (السمادوني ٢٠٠٧، ١٥١).

٦ . مقياس الذكاء الوجداني لعثمان ورزق :

أعد عثمان ورزق عام (٢٠٠١) مقياساً للذكاء الوجداني من خلال رصد ما كتب حول الذكاء الوجداني، وبخاصةً أبحاث ماير وسالوفي Mayer,Salovey، وكذلك أبحاث جولمان Goleman.

ويتكون المقياس من (٥٨) بنداً، يمثل كل منها عبارة تقريرية يجيب عليها المفحوص باختيار أحد خمس احتمالات، وتقدر درجة الفحوص بدرجة تمتد بين (٥ - ١) على كل بند بناء على مفتاح التصحيح، ثم تجمع درجة الفحوص على المكونات الخمسة للمقياس لتشكل الدرجة الكلية، والمكونات الخمسة للمقياس: المعرفة الانفعالية، وإدارة الانفعالات، وتنظيم الانفعالات، والتعاطف، والتواصل الاجتماعي.

ويأخذ الباحث مقياس عثمان ورزق (٢٠٠١) كأداة لقياس الذكاء الوجداني لدى عينة الدراسة، وذلك لتوافقه مع طبيعة الدراسة الحالية، حيث يغطي مجموعة من القدرات والمهارات الانفعالية والاجتماعية، التي تؤثر على توافق الفرد مع متطلبات الحياة في جوانب مختلفة، ومنها الجانب المهني؛ مجال بحث الدراسة.

ويشير الباحث إلى أن مقياس عثمان ورزق (٢٠٠١) قد طبق على البيئة السعودية في عدد من الدراسات - على حد علم الباحث - كدراسة مرفت دهلوي (١٤٢٦)، ونبيلة بخاري (١٤٢٨)، ومغربي (١٤٢٨)، وهذا يعطي الباحث الاطمئنان لملاءمة المقياس للتطبيق على مجتمع الدراسة الحالية، وهم المرشدون المدرسيون بمحافظة جدة، بالمملكة العربية السعودية.

- **الذكـاء الوجـداني في حياة الفرد:**

يـؤدي الـذكاء الوجـداني دوراً هامـاً في جوانـب عـدة مـن حيـاة الفـرد، فأهميتـه واضحة على الفـرد مـن الـداخل (الـذات)، وداخل نطـاق الأسـرة؛ حيث إن الفرصـة الأولى لتشـكيل معـالم الـذكاء الوجداني تكـون في السـنوات الأولى مـن العمـر، كمـا يـؤدي الذكاء الوجداني دوراً مهماً داخل نطـاق المدرسـة، وهـذا يشـير إلى أهميـة بـرامج التنميـة الانفعاليـة، وضـرورة تقـديمها كجـزء مـن المقـرر الدراسـي والحيـاة المدرسـية. وفي نطـاق المهنـة، هنـاك العديد مـن الـدلائل تشـير إلى أهميـة مهـارات الـذكاء الوجـداني في تحقيـق النجاح المهني، ويسـتعرض الباحـث فيمـا يلـي دور الـذكاء الوجـداني في جوانـب عـدة مـن حياة الفرد، فيبدأ بالجانب النفسي، ثم الجانب الأسري، ثم الجانب المدرسـي، فالجانـب المهنـي.

- الذكـاء الوجـداني في الجانب النفسي للفرد:

إن من أهـم أهـداف الصـحة النفسـية بنـاء الشخصـية المتكـاملة، وإعـداد الإنسـان الذي يتمتع بصحة نفسية في أي قطاع من قطاعات المجتمع، والمجتمع الـذي يتمتـع أفـراده بالصـحة النفسـية يكـون أكثـر تماسـكاً لأن الأفـراد المتمـتعين بالصـحة النفسـية داخـل المجتمع يتسمون بالتعاون وتكوين العلاقات الطيبة. (السمادوني ٢٠٠١).

وممـا لا شـك فيـه أن صـحة الفـرد العامـة تعتمـد علـى الاحتفـاظ بتـوازن الجانـب العقلي والجسمي، وتكمن الخطورة في أن تغيرات الحياة من شأنها إحداث خلل في ذلك التوازن، وقد تجبر الجسم على اللجوء للاحتفاظ بذلك التوازن بطرق قد لا تكون سوية.

وتعـد العوامـل البيئيـة مـن المسـؤوليات اليوميـة، وهـي أحـداث نخبرهـا ببعـديها الإيجابي والسلبي، وعدم مقدرة الفرد على تحملها يرجع إلى أنه لا يتحلى بالقدرات التي تؤهلـه لمواجهـة تلـك الظـروف، وعـدم قدرتـه علـى التوافـق معهـا، يقـوده إلى مجموعـة مـن الأفكار السلبية التي يصاحبها عواقب انفعالية وأنماط سلوكية مضطربة غير مرغوبة، مثل: أشكال القلق والعدوانية والاكتئاب... إلخ.

ولا شـك أن مفتـاح سـعادتنا العاطفيـة يكمـن في قـدرتنا علـى ضـبط انفعالاتنـا المزعجة دائماً، ويجب أن نلحظ أننا لا نشـعر طـوال الوقـت بنـوع واحـد مـن الانفعـال ، وأن

تقلبات الظروف البيئية وما فيها من سعادة وتعاسة تعطي للحياة نكهة خاصة، وتحتاج إلى قدر من التوازن.

ولقد أجريت دراسة عن علاقة الذكاء الوجداني بالأعراض النفسجسمية قام بها عادل هريدي وجبر محمد (٢٠٠٣) على عينة من (٢٧٤) من طلاب جامعة عين شمس تراوحت أعمارهم بين ١٨- ٢٥ سنة، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط سالب ودال بين الذكاء الوجداني والأعراض النفسجسمية. (السمادوني ٢٠٠٧، ٢٦٠).

ويستخلص الباحث مما سبق أهمية الذكاء الوجداني للفرد ليكون قادراً على مواجهة الحياة الضاغطة أو التعايش معها، ليتمتع بصحة نفسية جيدة.

- الذكاء الوجداني في الجانب الأسري للفرد:

وفيما يتعلق بالأسرة فهي تعد المدرسة الأولى للتعلم العاطفي، فنحن نتعلم في هذا المحيط الحميم كيف نشعر بأنفسنا، وكيف يستجيب الآخرون لمشاعرنا، وهذا التعلم لا يتوقف على ما يقوله ويفعله الآباء مباشرة مع الأطفال فحسب، بل أيضا فيما يقدمونه لهم من نماذج في كيفية تعاملهم مع أطفالهم، فهناك آباء موهوبون يكونون كمعلمين عاطفيين لأطفالهم وآخرون يتصفون بالشناعة. (جولمان ٢٠٠٠، ٢٦٦).

إن الدور الذي يمارسه الوالدان والأسرة يؤثر في بناء الشخصية خلال مرحلة الطفولة، حيث يتعلم الطفل في تلك البيئة الأسرية أنماط الحياة، ويكتسب العادات الاجتماعية، ويتعود على النظام بما يحقق توافقه النفسي والاجتماعي. لهذا فإن الطفل الذي يتوافق توافقاً صحيحاً مع العوامل المحيطة به يكون طفلاً مطمئناً في حياته، متزناً في انفعالاته وعواطفه. (السمادوني ٢٠٠٧، ١٦٦).

ولكي يكون الآباء سنداً فاعلا لأطفالهم ينبغي عليهم أنفسهم أن يكونوا متمكنين من مبادئ الذكاء العاطفي، فهناك فرق بين أب مزاجه منحرف للغاية بسبب أحزانه الخاصة، فلا يستطيع مساعدة ابنه ليفهم الفرق بين الحزن لفقد شخص أو شيء ما... وبين الشعور بالحزن مع مشاهدة فيلم تراجيدي حزين مثلاً. (جولمان ٢٠٠٠، ٢٦٨).

أما على المستوى الاجتماعي، فهؤلاء الأطفال هم الأكثر شعبية بين أصدقائهم، ويقيمهم مدرسوهم على أنهم متميزون في المهارات الاجتماعية، ولديهم قدر أقل من

المشاكل السلوكية. أما على الجانب المعرفي فيستطيع هؤلاء الأطفال التركيز بطريقة أفضل، ويكونون أكثر قدرة على التعلم، وهكذا تكون المحصلة للأطفال الذين يتسم آباؤهم بالذكاء الوجداني مذهلة للغاية؛ حيث يولّد هذا لديهم قدراً من المميزات تتخطى حدود الذكاء الوجداني. (سحر علام ٢٠٠١).

وإيماناً لما للوالدين من دور مؤثر في تشكيل مستوى الذكاء الوجداني لدى أبنائهم قدم جلينون (Gelennon 2000) إرشادات للوالدين لرفع الذكاء الوجداني لأبنائهم، وذلك من خلال ما يأتي:

١. التعرف على الأدوار المرتبطة بالدور الجنسي للأبناء والتي تؤثر على تنمية الأبناء في الجانبين الانفعالي والاجتماعي.
٢. مساعدة الأبناء على اجتياز عالم الانفعالات، وتحمل المسؤولية تجاه هذه الانفعالات.
٣. تدريب الأبناء على التحكم في الغضب من خلال ممارسة الألعاب الرياضية.
٤. مساعدة الأبناء على التخلص من السلوكيات المتكررة الناتجة عن الانفعالات السلبية، وذلك من خلال النموذج والقدوة والحوار بين الإخوة والأخوات والوالدين.
٥. خلق نموذج جديد للرجولة الذي يعتمد على المناقشة بين الوالدين والأبناء، والتعبير عن الانفعالات بحرية، وإقامة علاقات شخصية عميقة. (بدر ٢٠٠٢).

- الذكاء الوجداني في الجانب المدرسي للفرد:

تعد المدرسة من أهم المؤسسات التعليمية التي يجب الاهتمام بها والعمل على تحسينها وتطويرها، نظراً لما لها من أهمية في نقل ثقافة المجتمع، وفي زيادة إنتاجية الطلاب، وقد أشار أوجين (Eugene 1981) إلى أن كثيراً من الطلاب والمعلمين ينفقون قدراً كبيراً من حياتهم داخل المدارس، وأنها جزء من بيئتهم تؤثر على شخصيتهم بالإيجاب أو السلب، وبذلك قد يصفون تلك البيئة التعليمية بأنها مكان مطمئن يبعث على الرضا، أو أنها مكان مثبط للهمة وغير باعث على الود. (السمادوني ٢٠٠٧، ١٩٠).

وتمثل بيئة الفصل المدرسي - كبيئة للتعلم - حجر الزاوية في إجراءات العملية التعليمية؛ حيث أصبحت تعتمد اعتماداً كبيراً على المشاركة الفعالة من جانب الطالب

والمعلم، ولذلك ذكر جيزل (Gesell 1945) أن حجرة الدراسة التي كان يتسم مناخها بالتسلط أصبح وجودها لا يتفق وروح الديمقراطية التربوية. (السمادوني ٢٠٠٧، ١٩١).

ويتفق كثير من الباحثين على أن المدارس يجب أن تؤدي دوراً في جذب الانتباه إلى أهمية التطور الانفعالي لدى التلاميذ، ففي تقرير المؤتمر القومي لتطوير المراهقين (١٩٩٥) تحت عنوان "إعداد المراهقين للقرن القادم" أشار إلى أن المراهقين لديهم احتياجات إنسانية يجب توفيرها لهم إذا أردنا أن نجعلهم مواطنين صالحين، فهم يجب أن يتعلموا كيف يكتسبون احترام الآخرين، وبناء إحساس تقدير الذات القائم على اكتساب المهارات الأساسية، ومنها المهارات الاجتماعية. (سحر علام ٢٠٠١).

ولذلك ينبغي التعرف على البيئة التعليمية وتحديد إيجابياتها وسلبياتها لتأكيد الإيجابيات ومعالجة السلبيات، وحتى يكون الجو النفسي والاجتماعي السائد في المدارس مشجعاً على الدراسي. (منسي ١٩٨٩، ٥٥٣).

إن البيئة الوجدانية التي يتعرض لها الطفل بالمدرسة، وبخاصة إذا كانت سلبية، قد تؤثر على الكفاءة الانفعالية للطفل، فعلى سبيل المثال: إذا كان المعلمون يعبرون عادة عن الغضب أو القلق، فإن الأطفال قد يقومون بتذويب تلك الحالات الوجدانية ويمرون بها في مجموعة متنوعة من المواقف. والأطفال الذين يتعرضون لهذا النوع من البيئة الوجدانية العدائية قد يتعلمون ردود فعل غير ملائمة ومختلفة وظيفياً عن انفعالات الآخرين، ومن ثم يؤثر ذلك على نموهم وتنظيمهم الانفعالي. (السمادوني ٢٠٠٧، ١٨٢).

ويرجع عدد من رجال التعليم في أميركا أسباب بعض الانحرافات، من قبيل الصعوبات الأكاديمية، وحوادث العنف، وتعاطي المخدرات، وبعض مظاهر الانحراف الوجداني، من أمثلة الانسحاب والشعور بالقلق والاكتئاب، وصعوبات الانتباه والتفكير، والجنوح، والعدوانية، إلى الضعف في المهارات والكفاءات الانفعالية، التي يطلق عليها جولمان: "الأمية الانفعالية Emotional illiteracy". (جولمان ٢٠٠٠، ٣١٧).

ولقد لخص أبو حطب وصادق (٢٠٠٠) في (نبيلة بخاري ١٤٢٨، ٦٦) أسباب عدم الاهتمام بالجانب الانفعالي في التعلم، مقارنة بالجانب المعرفي في النقاط الآتية:

١. أن النشاط المعرفي والإنجاز فيه يعد من المسائل العامة التي تستحق الشيوع والتقدير، أما الجانب الانفعالي فهو جانب خاص وشخصي.
٢. يتميز النشاط المعرفي بالسهولة في التعبير عنه لفظياً، على عكس الجانب الانفعالي فإنه يصعب التعبير عنه لفظياً.
٣. الحكم على النشاط المعرفي من خلال الصواب أو الخطأ، أما الحكم على النشاط الانفعالي فيكون بالسواء أو عدم السواء.
٤. تعاني وسائل النشاط الانفعالي من مشكلات خطيرة مثل (تزييف الاستجابة)، بينما تتحرر بحوث النشاط العقلي جزئياً من هذه الصعوبات.
٥. يسهل إدراك آثار التدريب على النشاط المعرفي بسرعة، بعكس النشاط الانفعالي الذي يتميز بالبطء النسبي في تنميته.

ويوضح ماير وسالوفي (Mayer & Salovey 1997) أن بعضاً من التعليم الانفعالي الأكثر أهمية يحدث في العلاقات غير الرسمية بين الطفل والمعلم. فالمعلمون قد يؤثرون في قدرة الطفل على التعبير عن الانفعالات وتنظيمها بالطريقتين التاليتين:

١. الطريقة المباشرة، عن طريق التدريس والتدريب.
٢. الطريقة غير المباشرة، عن طريق التعلم بالملاحظة أو عن طريق التحكم في تعرض الأطفال للمواقف المختلفة. (Salovey et al 2004, 67)

وعطفاً على ما سبق، يمكننا القول بأن المرشدين المدرسيين - من خلال تفاعلاتهم مع الطلاب (المسترشدين)، ومع زملائهم المعلمين، والمدراء - ينمذجون للطلاب طرقاً لكيفية تنظيم الانفعال الملائم، وكيفية إدارة الضغوط، وفهم الذات، وفهم الآخر، والتواصل معه.

- الذكاء الوجداني في الجانب المهني للفرد:

إن تأثير مهارات الذكاء الوجداني على محيط العمل ما زال مذهلاً، وقد أوضح "فارنهام Farnham" في مقال له بمجلة أن دراسة أجريت في "معامل بيل Bell Lab " اتضح عن طريقها لماذا يؤدي بعض العلماء أعمالهم الوظيفية مفتقرة للبراعة، بالرغم من تميزهم بالتفوق الذهني والحصول على أعلى الدرجات العلمية مقارنة بزملاء آخرين لهم يحققون تفوقاً هائلاً في الأداء، حيث قام الباحثون بدراسة نماذج البريد الإلكتروني

الخاصة بجميع العلماء، فوجدوا أن الموظفين الذين لم يكونوا محبوبين بسبب ضعف مهاراتهم العاطفية والاجتماعية أصبحوا منبوذين من قبل أقرانهم. (أماني حسن ٢٠٠٤).

ولعل هناك تساؤلاً يطرح نفسه: لماذا التركيز على الذكاء الوجداني في العمل؟ ويجيب شيرنز Cherniss بأن هناك أربعة أسباب أساسية تجعل مكان العمل وضعاً منطقياً لتحسين القدرات المشتركة مع الذكاء الوجداني:

١. أن تلك القدرات هامة للأداء الفعال في معظم الوظائف، وكذلك في مختلف أماكن العمل.
٢. أن التدخلات في أماكن العمل لتنمية الذكاء الوجداني تكون هامة، لأن الكثير من البالغين والراشدين الآن يدخلون عالم العمل بدون القدرات الضرورية للنجاح فيه.
٣. ونظراً لكون معظم الراشدين يقضون معظم ساعات يقظتهم في العمل فإنه يكون موقفاً للتدخل في تنمية قدرات الذكاء الوجداني أكثر من أي مكان آخر، والحيز الشخصي في مكان العمل هو أفضل موقع يصل إليه الراشدون، مما يساعد في إنجاح التدخلات التنموية. (السمادوني ٢٠٠٧، ٢١٤-٢١٥).

إن الذكاء الوجداني يساعد على خلق علاقات عمل جيدة، كما أن الموظفين الذين يتمتعون بالذكاء الوجداني يتسمون بالمرونة الكافية لأن يضعوا الصعاب جانباً ويوجهوا انتباههم لحل الصراعات، ويمنعهم ذكاؤهم من إلقاء مسؤولية كل إحباط أو صراع يواجهونه في وظائفهم على عاتق المؤسسة. (سحر علام ٢٠٠١).

ويشير جولمان Goleman إلى أن التفوق في العمل بالمهن المختلفة يتطلب توفر نوعية من القدرات الوجدانية لدى القائمين بالعمل أكثر من الذكاء المعرفي، بالإضافة إلى المهارة في الأداء، وتتمثل تلك القدرات في الكفاءة الشخصية، والكفاءة الاجتماعية، وتتضمن كل كفاءة عدداً من المهارات النوعية. (السمادوني ٢٠٠٧، ٢٢١).

ويؤكد جولمان (Goleman 1998) أيضاً على أن المهارات الانفعالية قد لا تلقى اهتماماً داخل المؤسسات يوازي الاهتمام بالمهارات الفنية، وإن كانت النسبة العالية للنجاح في العمل ترجع للمهارات الانفعالية، ويحدد جولمان Goleman إطاراً للكفاءة الوجدانية في مجال العمل كما يلي:

١. الكفاءة الاجتماعية: وتشمل التعاطف، والمهارات الاجتماعية.
٢. الكفاءة الشخصية: وتشمل الوعي بالذات، وتنظيمها. (أماني حسن ٢٠٠٤، ٧٥).

وتشير نتيجة الدراسة التي قام بها براون (Brown 1999) على ٣٧١ عاملاً للتعرف على أسباب النجاح في العمل لدى العاملين في مختلف المؤسسات، إلى أن مفاتيح النجاح في العمل ترجع إلى: نسبة الذكاء الوجداني، والعلاقات الجيدة بين فريق العمل، والمرونة والتلقائية لتحقيق أهداف المهنة. (السمادوني ٢٠٠٧، ٢٢١).

وسجل هامرين وبولسون (Hamrin & Poulson 1950) نتائج دراسة أجريت على عدد من المرشدين حول الخصائص المشتركة الواجب توافرها في شخصياتهم، والتي أسهمت في نجاح عملية الإرشاد النفسي التي يقومون بها، وكانت غالبية تلك الخصائص من مكونات الذكاء الوجداني، ومن أهم تلك الخصائص:

١. القدرة على فهم العميل.
٢. التعاطف مع العميل.
٣. الموضوعية في العلاقات الإنسانية. (السمادوني ٢٠٠٧، ٢١٩).

ويشير كاروسو (Caruaso 1999) إلى أهمية الذكاء الوجداني في مجال العمل، فهو يؤدي إلى:

١. التطور المهني: فهناك أعمال تتطلب الكثير من الذكاء الوجداني كالأعمال التي تتطلب التعاطف وفهم الآخرين.
٢. تطوير الإدارة: خلصت بعض الدراسات إلى أن الذكاء الوجداني يسهم في فاعلية القيادة، من حيث المرونة التخطيط، وتحفيز الذات والآخرين، واتخاذ القرارات.
٣. فاعلية الفريق: تعد مهارات الذكاء الوجداني أحد الأسس للعمل بفاعلية مع الآخرين، من خلال التأثير فيهم، والثقة والتعاطف معهم. (فتون خرنوب ٢٠٠٣).

وفي ضوء ما سبق يستنتج الباحث أن للذكاء الوجداني دوراً في مجال العمل، وما يجري فيه من عمليات تفاعليه كالتوافق المهني. ومهنة الإرشاد من المهن التي تقدم خدمات إنسانية، ويتطلب النجاح فيها أن يؤدي المرشد المدرسي أدواره المتعددة بكفاءة دون الشعور بعدم قدرته على السيطرة على انفعالاته، والعجز عن فهم المسترشد، والإرهاق الانفعالي، ونقص الشعور بالإنجاز، وهذا يدخل في نطاق اهتمام الدراسة.

ب. التوافق المهني Vocational Adjustment

- مقدمة:

يعد التوافق المهني نوعاً خاصاً من التوافق النفسي للفرد - يطلق على التوافق النفسي عادةً وعلى سبيل الاختصار " التوافق العام "- لذا سيقوم الباحث بإلقاء الضوء على التوافق النفسي كمدخل لدراسة التوافق المهني، باعتبار أن التوافق المهني في نهاية الأمر ليس إلا جانباً من جوانب التوافق النفسي للفرد.

ويفضل المشتغلون بعلم النفس استخدام مفهوم التوافق Adjustment وليس التكيف Adaptation لاختلافهما في المعنى، إذ يشير مفهوم " التكيف " إلى بقاء الكائنات الحية وهو يستخدم في علم الحيوان، وهذا المفهوم مثل حجر الزاوية في نظرية داروين Darwin Theory، بينما يشير مفهوم " التوافق " إلى مدى سيطرة الفرد على البيئة، وهو يندرج بهذا المعنى ضمن تخصص علم النفس، ويتناول التوافق النفسي للفرد مع المتطلبات النفسية والاجتماعية في البيئة. (عبدالحميد ١٩٩٨، ١٢٥).

ويعد التوافق مؤشراً للصحة النفسية، كما أنه عملية يقوم بها الفرد ليتواءم مع البيئة المحيطة به، ومع نفسه، فيعدل من سلوكه عن طريق تفاعله المستمر لكي يشبع حاجاته الفسيولوجية والنفسية والاجتماعية. (الكحيمي وآخرون ٢٠٠٣، ٨٦).

ويشير العيسوي (١٩٩٠، ٤١) إلى أن هناك معنيان للتوافق، فهناك المعنى القاموسي ويعني: " عمل الترتيبات أو التنظيمات المختلفة أو الإعداد لعمل شيء ما، أو إعادة تنظيم شيء ما، أو السعي إلى تحقيق الانسجام بين عناصر موضوع ما، أو إعداد الأشياء لكي تتفق مع مستوى معين "، أما المعنى الاصطلاحي للتوافق في علم النفس فيشير إلى: " حالة من التوازن بين الإنسان والأشياء المحيطة به، وفي ضوء هذا التوازن تصبح جميع حاجات الكائن الحي ودوافعه مشبعة ".

ويوضح لورانس (Loran's 1955) في (طه ٢٠٠١، ٤٦) أن الإنسان له حاجات كثيرة، ويصرف معظم وقته وطاقته محاولاً إشباعها، فالحياة تتكون من سلسلة من الحالات التي تنشأ فيها الحاجات ثم تشبع، إن هذا النموذج المألوف هو عملية التوافق. وهكذا يمكن أن تعد الحياة سلسلة من عمليات التوافق التي يعدل فيها الفرد سلوكه

في سبيل الاستجابة للموقف المركب، والذي ينتج عن حاجاته وقدرته على إشباع هذه الحاجات، ولكي يكون الإنسان سوياً ينبغي أن تكون لديه القدرة على الاستجابة بتنوع يلائم المواقف المختلفة.

وأورد معجم English & English عدة معان للتوافق، منها: " أنه توازن ثابت بين الكائن الحي والأشياء المحيطة به، حيث لا يوجد أي تغيير في المنبهات يتطلب القيام باستجابة جديدة، وتكون الحاجات في حالة إشباع مما يجعل الوظائف تعمل بالأسلوب المعتاد"، وكذلك يعرف بأنه "حـالة من علاقة التجـانس مع البيئة، التي يستطيع فيها الفرد الحصول على الإشبـاع لمعظم حاجـاته، وأن يحقق المتطلبـات الجسميـة والاجتماعية ". (عبدالحميد ١٩٩٨، ١٢٦).

ويعـرِّف دسوقي (١٩٧٤، ١١٢) التوافق بأنه: " إشباع حاجات الفرد التي تثير دوافعه بما يحقق الرضا النفسي والارتياح لخفض التوتر الناشئ عن الشعور بالحاجة ويكون الفرد متوافقاً إذا هو أحب التعامل مع الآخرين بشأن هذه الحاجات وأجاد تناولها في تحقيق رغباته بما يرضيه ويرضي الغير".

أما عوض (١٩٧٧) وأحمد (١٩٨٠) في (الشاعري ١٤٢٣، ١٨) فيريان أن التوافق عبارة عن: " مسايرة النماذج والمعايير الاجتماعية وتجنب الصراع وتلافيه"، وتكون على شكل التسليم للبيئة، وخاصة الثقافية والاجتماعية وتتطلب المسايرة خضوع الفرد للظروف والأحوال التي يعيش فيها، كما تتطلب منه أن يعدل اتجاهاته ومشاعره".

ويرى طه (١٩٨٦، ٥٢) أن التوافق يتمثل في: "كل ما يصدر عن الكائن الحي من سلوك يهدف به إلى إحداث نوع من التوازن بين حاجاته الداخلية ومطالبه الخارجية مما يترتب عليه خفض التوتر الناشئ عن وجود هذه الحاجات دون إشباع ".

ويعرف المليجي (٢٠٠٠، ١٥) التوافق بأنه: " الطريقة التي بواسطتها يصبح الشخص أكثر كفاءة في علاقته مع بيئته ".

ومن خلال استعراض الآراء والتعريفات النظرية سالفة الذكر، والتي تطرقت لمفهوم التوافق النفسي، يتضح للباحث أن هناك ثلاثة اتجاهات رئيسية لهذه التعريفات، اتجـاه الإشبـاع، ويرى أصحابه أن التوافق يتحقق بإشباع دوافع الفرد، وقد ركز

أصحاب هذا الاتجاه على إشباع الحاجات التي تثيرها الدوافع، وهناك اتجاه المسايرة الذي يرى أنصاره أن التوافق يقوم على مسايرة سلوك الفرد لمواصفات الثقافة، أما الاتجاه الثالث فهو الاتجاه التوفيقي، وهو يعد اتجاهاً توفيقياً بين الاتجاهين السابقين، فالتوافق لا يمكن تحقيقه إلا بالتكامل بين الحاجات الفردية والظروف البيئية المحيطة، ويعتمد هذا الاتجاه على تقبل الذات، وتقبل الآخرين.

وعطفاً على ما سبق يستنتج الباحث أن التوافق النفسي يتمثل في قدرة الفرد على التواؤم مع نفسه، ومع بيئته الاجتماعية، بهدف إحداث نوع من التوازن بين حاجاته الداخلية ومطالبه الخارجية، ومعايير المجتمع وثقافته.

وفي الجانب الآخر فإن سوء التوافق Maladjustment كما يشير إليه ماسلو Maslow يكون متوقعاً عندما يواجه الفرد تهديدات نفسية غير محتملة، وتتمثل هذه التهديدات في إحباط (أو إمكانية إحباط) الحاجات الأساسية للإنسان، أو في خطر يواجه الدفاعات (Defenses) التي تحميها، أو الظروف التي تعتمد عليها.

ويشير كوفيل وآخرون (Covile et al 1967) إلى أن مفهوم السواء والشذوذ مفهوم نسبي، فالانحرافات عن أي معيار يستطيع الشخص تقبله يمكن أن تكون طفيفة لا تستحق الاهتمام، أو قد تكون واضحة لا تدع مجالاً للشك بأنها ذات طبيعة شاذة. إلا أنه لا يوجد حد قاطع بين ما هو سوي وما هو شاذ. (طه ٢٠٠١، ٤٨).

وهناك وجهات نظر أساسية لتحديد السواء وعدم السواء (الشذوذ) منها وجهة النظر الإحصائية Statistical Point of View التي تحدد السواء والشذوذ من خلال منحنى التوزيع الاعتدالي، وهناك وجهة النظر الثقافية Cultural التي تعد سلوك الفرد سوياً أو شاذاً طبقاً للوسط الثقافي الذي يتحرك فيه، في حين أن وجهة النظر الباثولوجية Pathological تعد السلوك الشاذ ناتجاً عن حالة مرضية أو مضطربة، نستدل عليها من وجود أعراض إكلينيكية كالمخاوف عند العصابيين مثلاً، أما وجهة النظر المثالية Ideal فينتقد أيزنك Eysenck فيها وجهة النظر الإحصائية في تحديد السواء وعدم السواء، حيث يتعذر استخدامها لسمات معينة كالجمال أو الصحة، التي نخضعها للمعيار المثالي، في حين أن وجهة النظر الطبيعية Natural ترى ما نعده طبيعياً يعد سوياً، كأن يكون الذكور مسيطرين والإناث خاضعات. (طه ١٩٨٦، ٣٥-٣٩).

ويحاول كل إنسان جاهداً في سلوكه أن يحقق أكبر قدر من التوافق يستطيع تحقيقه، وقد يواجه الفرد في سعيه لذلك صراعات و إحباطات قد يتمكن من حلها على المستوى الشعوري، أما الصراعات والإحباطات العميقة الجذور، فإنها تؤدي إلى ظهور محاولات توافقية لا شعورية، وهي الحيل الدفاعية، والتي قد تأخذ شكلاً بناءً، كالإعلاء Sublimation مثلاً، ولكن الاعتماد الزائد عليها كوسيلة لحل الإحباط أو الصراع يعد شكلاً شاذاً في التوافق، ومن هذه الأساليب أو الحيل الدفاعية:

١. التعـــرض الزائـد Over-compensation.
٢. التحـــول Conversion.
٣. الإنكـــار Denial.
٤. التخيل Fantasy.
٥. الكبت Repression.
٦. النكوص Regression.
٧. التبرير Rationalization.
٨. الإسقاط Projection.

ويعد التوافق النفسي (التوافق العام) هو المحصلة الكلية أو بالأحرى التركيبة المكونة من الأنواع الخاصة للتوافق، ويرى سوبر (Super 1957) في (طه ٢٠٠١، ٧٢) في ذات السياق أن هناك مظهرين أساسيين للتوافق هما: " التوافق الذاتي والتوافق الاجتماعي، فالأول يتعلق بالتنظيم النفسي الذاتي (العلاقات الداخلية الذاتية)، أما الثاني فيتعلق بالعلاقات بين الذات والآخرين "، وهذان المظهران للتوافق يعبران عن نفسيهما في مواقف الحياة المختلفة للفرد.

ويستنتج الباحث أن التوافق في أي ميدان من ميادين الحياة المختلفة (كميدان الأسرة، أو الميدان المدرسي، أو الميدان الاجتماعي، أو الميدان المهني) ليس في نهاية الأمر إلا مظهراً من مظاهر توافق الفرد العام، وأن وضوحه في هذا الميدان أو ذاك إنما يرجع إلى طبيعة توافق الفرد العام، وطبيعة علاقات الفرد بالميدان أو بالميادين التي اتضحت فيه، فكأن التوافق العام هو الأصل، على حين أن توافق الفرد في ميدان معين إنما هو فرع يتفرع عن هذا الأصـــل ويتـأثر به.

- مفهـــوم التـــوافـــق المهنـــي:

بعد إلقاء الضوء على مفهوم التوافق النفسي (التوافق العام)، كمدخل لتناول مفهوم التوافق المهني، على اعتبار أن التوافق المهني أحد أنواع التوافق الخاص بمجال العمل والمرتبط به، سوف يناقش الباحث فيما يلي مفهوم التوافق المهني بشيء من التوسع، فمجال العمل يعد من أهم المجالات التي ينبغي أن يحقق فيها الفرد أكبر قدر من التوافق، وترجع هذه الأهمية إلى عاملين أساسيين هما:

١. قضاء الفرد نسبة كبيرة من وقته في ميدان العمل.
٢. الدور الهام للعمل وتأثيره على حياة الفرد ومكانته.

ويرى سكوت وآخرون (Scott et al 1958) أن التوافق المهني هو: "توافق الفرد لدنيا عمله، فهو يشمل توافق الفرد لمختلف العوامل البيئية التي تحيط به في العمل، وتوافقه للتغيرات التي تطرأ على هذه العوامل على مر فترات من الزمن، وتوافقه لخصائصه الذاتية، وهكذا فإن توافق الفرد مع مخدمه، ومع المشرف عليه، ومع زملائه، وكذلك توافقه مع مطالب العمل نفسه، وتوافقه مع ظروف السوق المتغيرة والخاصة بالعمل، وتوافقه مع قدراته الخاصة، ومع ميوله، ومع مزاجه، يعد هذا جميعه متضمناً في مفهوم التوافق المهني". (طه ١٩٨٦، ٥٢).

ويرى زهران (١٩٧٨، ٢٩) بأن التوافق المهني: "عملية تتضمن الاختيار المناسب للمهنة، والاستعداد علمياً وتدريبياً لها، والدخول فيها، والإنجاز والكفاءة والإنتاج والشعور بالرضا والنجاح".

ويشير أبو النيل (١٩٨٥، ٣٧٣) إلى أن العامل يكون متوافقاً في عمله كلما كانت قدراته متفقة ومتطلبات العمل، وكانت علاقاته بزملائه ورؤسائه مناسبة، وكان خالياً من الأعراض العصابية والسيكوسوماتية.

وينظر للتوافق المهني وفق نظرية مينيسوتا من خلال عاملي الرضا Satisfaction والإرضاء Satisfactoriness، حيث يتضمن الرضا تقبل العمل بوجه عام، ويشمل ذلك تقبل ظروف بيئة العمل من إشراف وزملاء وإدارة وساعات عمل وأجر، وكذلك يتضمن إشباع حاجات العامل، أما الإرضاء فيعبر عنه بمدى كفاءة العامل وأهليته وكفايته

بالطريقة التي يقدره بها رؤساؤه، وهي التي يعبر عنها سلبياً بتغيب العامل وتأخره، والحوادث التي يتسبب بها وعدم استقراره في العمل، وهي التي يعبر عنها إيجابياً بتوافق قدراته ومهاراته مع مطالب العمل ومقتضياته. (أبو النيل ١٩٨٥، ٢٦٨).

وينظر رينيه وآخرون (Rene et al 1986) إلى التوافق المهني على أنه: "عملية دينامية مستمرة، يقوم بها الفرد لتحقيق التلاؤم بينه وبين البيئة المهنية، والمادية، والاجتماعية، والمحافظة على هذا التلاؤم". (عوض ١٩٨٧، ١١).

فيما يُعرِّف عوض التوافق المهني بأنه "حالة من التواؤم والانسجام بين العامل وعمله تجعله راضياً عن عمله ومرضياً عنه. (عوض وعبداللطيف ١٩٨٩، ٣٧).

وفي تصوره لمفهوم التوافق المهني يرى (عبدالحميد ١٩٩٨، ١٣٨) بأنه "حالة دينامية متغيرة من الاتساق أو التطابق بين قدرات الفرد وحاجاته من جهة، والمتطلبات العقلية والاجتماعية لبيئة العمل المادية والاجتماعية من جهة أخرى، وتتبدى هذه الحالة في تحقيق قدر من التماثل بين حاجات وأهداف الفرد من جهة وحاجات وأهداف المؤسسة من جهة أخرى، بحيث يتحقق لكل منهما الشعور بالرضا".

ويشير السمادوني (٢٠٠١، ٧١) للتوافق المهني "كتفاعل إيجابي مثمر وانسجام ذاتي ونفسي واجتماعي للفرد مع بيئته المهنية بغرض إحداث توازن بينهما".

ومن التعريفات السابقة يلحظ الباحث أنها ترجع مفهوم التوافق المهني إلى العديد من العوامل، منها ما يعود إلى الفرد ذاته ورضاه عن عمله، والذي ينعكس على نجاحه المهني، سواء أكان ذلك سلوكه المهني أم كان إنجازاً لمهام عمله، ومنها ما يعود إلى أهمية التلاؤم بينه وبين مجتمع العمل، حيث وجد أن هناك تفاعلاً مستمراً بين النواحي الذاتية والمهنية والاجتماعية، والتي يصعب فصلها داخل نطاق العمل.

ويرى الباحث أن التوافق المهني يفصح عن نفسه من خلال المستوى الحالي للرضاء والإرضاء لدى الفرد، وهذا يتسق مع نظرية مينيسوتا للتوافق المهني، لذا يُعرِّف الباحث التوافق المهني في الدراسة الحالية بأنه: "حالة تفاعلية متغيرة من الاتساق بين المرشد المدرسي ومهنته، بحيث يتحقق لكل منهما الشعور بالرضا، ويستدل على ذلك الاتساق من خلال محكي الرضا Satisfaction والإرضاء Satisfactoriness".

وهناك أربعة أسس أو مقومات للتوافق المهني، لا يمكن للفرد أن يتوافق مع بيئته المهنية إذا لم تتوفر فيه تلك الأسس أو المقومات، وهي:

١. القدرات Abilities: أي مقدرة المرء على معالجة الأمور الآلية وحل المسائل ذات الطابع الميكانيكي، لذا فإنها تنطوي على تفهم من جانب الشخص القادر على مبادئ علم الميكانيكيا ونواحيها النظرية والتطبيقية، بالإضافة إلى البراعة في استخدام الأدوات وتشغيل الآلات بسهولة تامة. (رزوق ١٩٨٧، ٢١٩).
٢. الاستعدادات Aptitude: وهي القدرة الطبيعية أو الفطرية لدى المرء على اكتساب أنواع عامة أو خاصة نسبياً من المعارف أو المهارات ، ويوجد العديد من الاختبارات النفسية لتعيين هذه القدرة. (رزوق ١٩٨٧، ٢٧).
٣. الميول Tendency: وهي اتجاه محدد في تصاعد الحركة أو الفكرة صوب هدف أو غاية، وقد يكون فطرياً أو غريزياً أو مكتسباً بالخبرة والتعلم، على أنه يشير دوماً نحو الهدف أو يسير في وجهة معينة. (رزوق ١٩٨٧، ٢٦٨).
٤. السمات الشخصية Traits: يرى بدوي (١٩٧٧، ٤٢٩) أنها مظهر ثابت نسبياً من مظاهر السلوك، أي أن السمة ترتبط بنوع واحد معين من المواقف والمعايير الاجتماعية وغيره، في حين يعدها رزوق (١٩٨٧، ١٣٩) ميزة فردية في الفكر، أو الشعور، أو الفعل، قد تكون متوارثة أو تجيء بواسطة الاكتساب، فالسمة نهج من السلوك يتميز به الفرد أو الجماعة، وينجم عن عوامل وراثية وبيئية، وهو مفهوم مستخدم في علم النفس لتحليل بنية الشخصية.

وهناك عوامل عدة تؤثر في التوافق المهني للمرشد المدرسي، منها ما يعود لبيئة العمل، ومنها ما يعود لخارجه، ومنها ما يعود للمرشد المدرسي نفسه، يستعرضها الباحث فيما يلي:

١. عوامل فنية وتقنية: حيث إن مهنة الإرشاد المدرسي هي مهنة تطبيقية لعلم النفس ونظرياته، وتخصص يدرس بدرجات علمية بعد المرحلة الجامعية، ولأن هذه المهنة على جانب كبير من الأهمية والخطر في العلاقة بالعميل والاطلاع على أسراره، فتوجّب أن يكون لها أخلاقيات وفنيات يجب أن يتقيد بها من يمارس هذا العمل، إضافة إلى دخول التقنية الحديثة والمتمثلة في حوسبة العمل الإرشادي، كل ذلك يفرض على المرشد المدرسي مستويات من التخصص

والإتقان والأداء العالي، ومهارة التعامل مع التقنية الحديثة بكفاءة عالية، تحدد في مجملها ملامح التوافق المهني.

٢. عوامل داخل بيئة العمل (المدرسة)، ويمكن تصنيفها إلى خمسة عوامل هي:

أ) علاقة المرشد بالمهنة: فالمرشد الذي تتناسب قدراته، واستعداداته، وميوله، وسماته الشخصية مع مهنة الإرشاد المدرسي، يتوقع له أن يحقق أكبر قدر من التوافق المهني، وهنا تبرز أهمية الاختيار المهني السليم للمتقدمين لهذه المهنة.

ب) علاقة العامل بنظام العمل: فعندما يشعر المرشد بالأمن والراحة من خلال رضاه عن نظام العمل، يكون أكثر إنتاجية وتوافقاً مع عمله، وكذلك يكون أكثر ولاءً لهذه المهنة التي يعمل بها، وكذلك تزيد فرص الاستمرار في المهنة بتوافق عالٍ.

ج) علاقة المرشد المدرسي بزملائه: كلما كانت العلاقة حسنة بين المرشد وزملائه انعكس ذلك على توافقه المهني، فخدمات الإرشاد تتطلب التعاون والتكامل مع المعلمين، وهذا لا يكون بدون وجود علاقات إيجابية.

د) علاقة المرشد المدرسي برؤسائه: تدل البحوث الحديثة دلالة قوية على أن المدير أو المشرف ربما يكون أخطر عامل في البيئة النفسية للفرد العامل، فشخصيته وسلوكه يؤثران في سلوك من يديرهم أو يشرف عليهم، ومن ثم فالمرشد المدرسي تتأثر روحه المعنوية وإنتاجيته بعلاقته برؤسائه ومشرفيه.

ه) علاقة المرشد المدرسي بظروف عمله الفيزيقية: قد تتوافر لدى المرشد المدرسي القدرات، والاستعدادات، والميول، والسمات الشخصية الملائمة للمهنة، ومع ذلك يكون المرشد غير متوافق مع مهنته بسبب ظروف البيئة الفيزيقية، مثل التهوية، والحرارة والإضاءة، والضوضاء، ويجب على بيئة العمل أن تولي هذه العوامل اهتماماً كبيراً.

٣. عوامل خارج بيئة العمل: ما قد يحصل للمرشد المدرسي من مشاكل وصعوبات قد ينعكس على توافقه داخل بيئة العمل، كالمشاكل الأسرية مثلاً.

٤. العوامـل الشخصيـة: عندما تتنافر السمات الشخصية ومتطلبات المهنة فإن ذلك يؤدي إلى تعطيل العمل والتقدم فيه، ولعل من أهم العوامل الشخصية التي تؤثر في عملية التوافق المهني للمرشد المدرسي:

أ) الحالة الصحية: حيث إن أي خلل في التكوينات الجسمية يؤدي إلى إخلال في وظائفها، وهذا الخلل يؤثر في سلوك الفرد، وفي استجابته للمواقف المختلفة، وإذا كان الخلل كبيراً كان تأثيره كبيراً، ويمتد إلى الوظائف النفسية المختلفة، فيختل الأداء المهني للمرشد.

ب) الحالة النفسية: كالاضطرابات الانفعالية، والقلق، والإحباط، كلها عوامل مؤثرة في الصحة النفسية للفرد، وكل هذا يؤثر على توافق المرشد مع المهنة.

وفي المقابل ينشأ سوء التوافق المهني عندما يعجز الفرد عن التوافق السليم مع ظروف عمله المادية، أو الاجتماعية أو معهما جميعاً، بما يجعله غير راض عنها، وغير مرضي عنه منها. (عوض ١٩٨٧، ١٤).

فيما يرى طه (١٩٨٦، ٥١) أن سوء التوافق المهني هو إخفاق الفرد في عمله، إما لعدم تناسق قدراته مع عمله، أو لأنه يجد صعوبة في صلاته الاجتماعية بزملائه ورؤسائه في العمل.

وهناك مظاهر عدة لسوء التوافق المهني، يذكر منها عوض (١٩٨٧، ١٤) المظاهر التالية:

١. قلة الإنتاج من ناحيتي الكم والكيف.
٢. الإكثار من الحوادث والأخطاء الفنية.
٣. إساءة استخدام الآلات والأدوات، والمواد الخام، وقد يسرق منها.
٤. اللامبالاة، والتكاسل، والتغيب والتمارض بعذر وبدون عذر.
٥. الإسراف في الشكوى أو التمرد أو المشاغبة.
٦. كثرة الاحتكاك بالزملاء والرؤساء والمرؤوسين.
٧. عدم إطاعة تعليمات المصنع أو الشركة.
٨. تحريض الزملاء على الشكوى من اللوائح ونظم العمل.

وعادة ما ترتبط المظاهر المختلفة لسوء التوافق المهني ببعضها، وفي ذلك يرى كاي (Kay 1961) أن سوء التوافق ينعكس بأكثر من طريقة من جانب الفرد نفسه، وهكذا فإن العامل سيئ التوافق قد لا تنحصر مظاهر سوء توافقه في الغياب أو الشكاوى فقط من السلوك غير المرغوب في العمل، بل إنه قد يمارس الكثير من السلوك غير المرغوب في العمل بمظاهر عديدة. (طه ٢٠٠١، ٧٨).

وفي ضوء ما أورده (الشمري ١٤١٦) حول الصفات التي تميز الفرد المتوافق والفرد غير المتوافق في المهنة، يرى الباحث أن هناك العديد من الصفات التي تميز المرشد المدرسي المتوافق والمرشد المدرسي غير المتوافق في المهنة، والتي يوضحها الجدول (٢):

جدول (١)

الصفات التي تميز المرشد المدرسي المتوافق مهنياً والمرشد المدرسي غير المتوافق مهنياً

م	المرشد المدرسي المتوافق مهنياً	م	المرشد المدرسي غير المتوافق مهنياً
١	علاقاته جيدة بالمسترشدين، قائمة على الثقة.	١	علاقاته غير جيدة بالمسترشدين، يشوبها عدم الثقة.
٢	مقتنع بجدوى العمل له، وجدواه هو للعمل.	٢	يرى العمل غير مناسب له، ولا هو مناسب للعمل.
٣	يستغل الوقت بشكل جيد لإنجاز مهامه.	٣	يحاول التهرب من العمل بكافة الوسائل.
٤	تتصف أعماله المنجزة بالدقة والإتقان.	٤	أعماله المنجزة ينقصها الدقة والإتقان.
٥	يلاحق المستجدات في مجال الإرشاد المدرسي.	٥	أساليبه الإرشادية تقليدية ومكررة.
٦	يشعر بالسعادة في عمله الإرشادي، والفشل يدفعه لمضاعفة الجهد دون الشعور بالإحباط.	٦	يشعر بالملل والرتابة في عمله الإرشادي، ولا يكترث لإخفاقه في عمله الإرشادي.
٧	يحافظ على سرية المعلومات الخاصة بالمسترشدين.	٧	غالباً ما يكشف عن سرية المعلومات الخاصة بالمسترشدين بقصد أو بدون قصد.
٨	روحه المعنوية مرتفعة غالباً ويشعر بالتفاؤل.	٨	روحه المعنوية متدنية ويشعر باليأس والإحباط.
٩	يتصف بالاستمرار النسبي في مجال الإرشاد المدرسي، والحراك الوظيفي.	٩	لا يستمر طويلاً في مدرسة معينة حيث ينقل لتحسين الأداء، وقد يستغنى عنه ويلغى تكليفه.
١٠	يساعد ويشجع زملاءه المرشدين الملتحقين حديثاً بالعمل الإرشادي على النجاح في العمل.	١٠	يقلل من شأن العمل عند زملائه المرشدين المستجدين، وينقل لهم مشاعره بالفشل.
١١	جدير بالمسؤولية ويعدها تكليفاً وتشريفاً.	١١	لا يتحمل المسؤولية، ويراها نوعاً من العقاب.
١٢	يعترف بأخطائه، ويحاول الاستفادة منها.	١٢	لا يعترف بأخطائه، ويحاول تبريرها.
١٣	يحاول إثبات وجوده بالأداء المتميز والإنجاز.	١٣	قد يحاول إثبات وجوده عن طريق أساليب ملتوية.
١٤	يوظف قدراته ومواهبه للارتقاء بأدائه.	١٤	لا يستغل إمكاناته لتحسين أدائه.
١٥	يسر لنجاح الآخرين، ويحاول مجاراتهم.	١٥	يغار من نجاح الآخرين، ولا يحاول مجاراتهم.
١٦	غالباً ما يكون مقتنعاً بأهمية الإرشاد المدرسي، وحاجة البيئة المدرسية له.	١٦	غالباً يرى الإرشاد المدرسي وسيلة للراحة والهروب من أعباء التدريس من وجهة نظره.

- **نظريات مفسرة للتوافق المهني:**

يتناول الباحث فيما يلي مفهوم التوافق المهني في ضوء بعض النظريات المفسرة له، مع الإشارة إلى أن التباين بين النظريات في تناولها للتوافق المهني، مرده للاتجاه الفكري الذي تستند إليه كل نظرية، وعلى الرغم من ذلك فإن هذا الاختلاف - من وجهة نظر الباحث - قد ينعكس إيجاباً على فهم التوافق المهني بشكل أكثر شمولية.

١. نظرية بارسونز Parsons's Theory:

وضع بارسونز Parsons نظريته في عام ١٩٠٩م، والتي تحدث فيها عن خطة منظمة للتوجيه المهني، والتي مازالت موجودة حتى الآن بعد إدخال بعض التعديلات عليها، وكان بارسونز Parsons من دعاة الإصلاح الاجتماعي الذين نادوا بالعدل بين الناس والمساواة في الفرص.

وقد كان لكتابه الشهير (Choosing a vocation) أي "اختيار مهنة"، تأثير كبير على حركة التوجيه المهني، حيث اقترح فيه عدة إجراءات أو خطوات لمساعدة الفرد على اختيار مهنة له بناء على ميوله واستعداداته وما يقدم له من معلومات عن المهن المتوفرة في المجتمع، وكانت تلك الخطوات على النحو التالي:

١. أن يعرف الفرد نفسه (استعداداته، قدراته، ميوله، مصادر قوته).
٢. المعرفة بمتطلبات وشروط النجاح لكل مهنة أو مجموعة من المهن، وميزاتها وعيوبها والفرص والمزايا التي تتيحها.
٣. اتخاذ قرار واعي يعتمد على الموازنة أو المطابقة بين الحقائق والمعلومات التي تم جمعها في الخطوتين السابقتين. بمعنى آخر، هذه الخطوة تتضمن تفكير حقيقي أو إرشاد للربط بين المعلومات الشخصية والمعلومات المهنية.

وقد قام بارسونز Parsons في ضوء الأسس السابقة بتقديم ثلاث مراحل رئيسية للإرشاد المهني:

١. الاختبارات (لقياس خصائص الفرد).
٢. الحصول على المعلومات (عن المهنة).
٣. اتخاذ القرارات من خلال هاتين العمليتين. (ربيع ١٩٨٨، ١١٤).

ويستنتج الباحث أن التوافق المهني وفق نظرية بارسونز Parsons لا يتحقق للفرد في مجال المهنة إلا بمعرفة إمكاناته ورغباته معرفة حقيقة، ومعرفة متطلبات المهنة، حتى يكون هناك توافق بين المتطلبات الخاصة بالمهنة وإمكاناته، وقد صاغ تعبيراً شهيراً في المجال المهني (True-reasoning) أي "التفكير السليم"، ومقصده المواءمة بين كل من الفرد والمهنة.

٢. نظرية السمة - العامل لوليامسون Williamson's Trait-Factor Theory:

ظهرت في العام ١٩٤٠م وتعتمد على أسلوب السمة - العامل Trait-Factor كأسلوب للإرشاد المهني، حيث يرى أن الإرشاد المهني يعد تجربة عقلانية؛ لأن الإنسان كائن عقلاني قادر على الاختيار الحكيم طالما أن لديه المعلومات الكافية التي يبني عليها اختياره، ويشير إلى أن الغرض الأساسي من التعليم، هو المعرفة بالعالم إلى جانب تحقيق توافق الفرد ذاتياً، واجتماعياً.

والإرشاد بأسلوب السمة والعامل هو منهج معرفي يتلخص في أن الفرد عبارة عن نسق من الاستعدادات والإمكانيات تسمى (السمات)، وهذه السمات ترتبط بمجموعة من المتطلبات التي تستلزمها الأعمال المختلفة، وهذه المتطلبات يمكن تسميتها (العوامل)، والصلة بين هذه السمات وتلك العوامل تكون عن طريق القياس، ويقصد به القياس الموضوعي للسمات، والقياس هو أحسن الأساليب للحكم التنبؤي بالنجاح في العمل، وكل فرد يحاول أن يحدد أو يتعرف إلى سماته، وأن يجد طريقاً للعمل والحياة الذي يمكنه من حسن الإفادة من إمكانياته.

وبهذا يرتبط الإرشاد بالعملية التعليمية في برنامج شامل يهدف إلى مساعدة الفرد على اختيار أهدافه وتحقيقها في المجتمع، لأن الغرض من الإرشاد هو التطور الواعد، وتنحصر الإجراءات التنفيذية للإرشاد بأسلوب السمة والعامل في اكتشاف سمات الفرد، وتحليل متطلبات الوظيفة، والمزاوجة بين العمل والفرد. (ربيع ١٩٨٨، ١١٨).

وفي هذه النظرية يرى وليامسون Williamson أن من الحكمة الاختيار العقلاني للوظيفة بعد توافر معلومات كافية عن المجال الذي يريد الفرد الالتحاق به، وترى النظرية أن التعليم يؤدي إلى التوافق بالإضافة إلى معرفة العالم، وهو ما يحقق التوافق المهني للفرد.

٣. نظرية ماسلو للحاجات Mslow's Theory for Needs:

يفترض ماسلو Mslow في نظريته عن الحاجات عام ١٩٤٣م أن الحاجات مرتبة تصاعدياً وفقاً لدرجة قوتها أو أولوية إشباعها، ويبدأ التدرج الهرمي بالحاجات الفسيولوجية، ثم حاجات الأمن، ثم حاجات الانتماء والحب، ثم حاجات احترام الذات ثم حاجات تحقيق الذات، والشكل (١) يوضح ذلك:



شكل (١)

هرم الحاجات لماسلو

ويتحقق التوافق كما يوضح (عبدالحميد ١٩٩٨، ١٢٧) إذا أشبعت الدوافع والحاجات المثارة، وفي هذا الصدد يرى ماسلو Mslow رائد المدرسة الإنسانية في علم النفس أن الإنسان كائن مُطالِب Wanting، نادراً ما يصل إلى حالة الرضا الكامل، فكلما أشبعت إحدى الحاجات تظهر على السطح حاجة جديدة، وعندما يشبعها الفرد تثار غيرها طالبة الإشباع.

وبإسقاط هذه النظرية على المجال المهني للفرد، يستنتج الباحث أن الحاجات الخمس التي أكدت عليها النظرية متطلب هام للفرد ليحقق توافقه المهني، وفي حال تعثر أو نقص الإشباع لأحد هذه الحاجات، قد تؤثر في مدى توافق الفرد مع مهنته، وتبرز أعراض سوء التوافق المهني، مثل: تدني الإنتاجية، التغيب عن العمل، سوء العلاقة مع الزملاء، ومع الرؤساء،.. إلخ.

٤. نظرية سوبر **Super's Theory**:

نشر سوبر Super نظريته في النمو المهني عام ١٩٥٣م، والتي تأخذ في اعتبارها تطوير الاهتمامات المهنية للفرد في المستويات الفردية المختلفة، وتشرح هذه النظرية العوامل التي من خلالها تتكون إمكانيات الفرد واهتماماته، وتقوم على الأسس التالية:

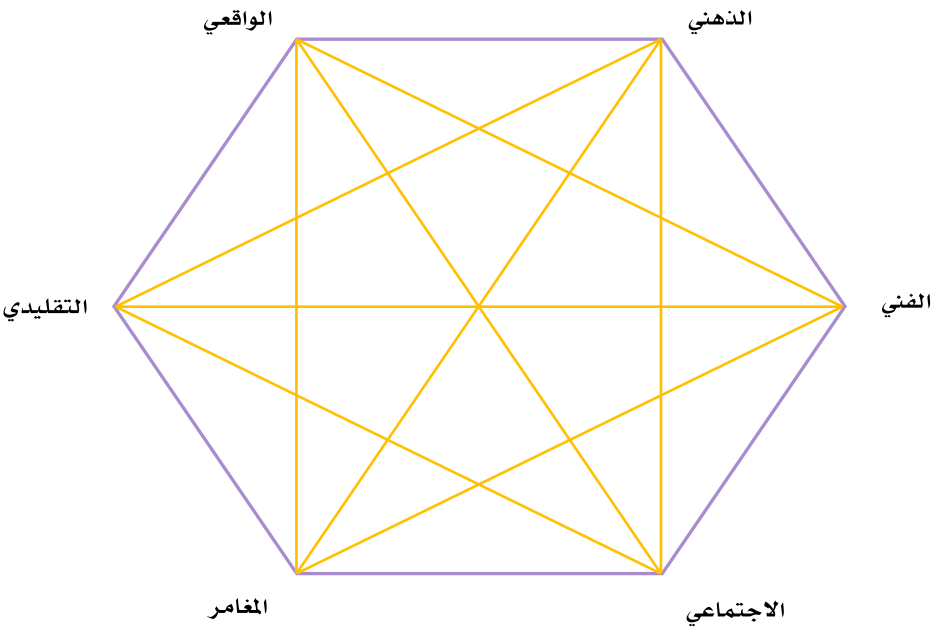
١. الفروق الفردية: حيث توجد الفوارق بين الأفراد في النواحي النفسية المختلفة.
٢. تعدد إمكانيات الفرد: تعدد النواحي التي يمكن للفرد أن يوفق فيها.
٣. تعدد نماذج القدرات اللازمة للوظائف: تعدد نماذج القدرات والاستعدادات والميول التي تمكن الفرد من النجاح في وظيفة أو مهنة معينة.
٤. التوحد: اندماج شخصية الطفل في شخصية راشد كبير يحبه ويعجب به، حيث للتوحد أثر كبير في توجيه الاهتمامات المهنية للأفراد.
٥. استمرارية التوافق: فعملية التفضيل والاختيار المهني مستمرة طوال الحياة.
٦. التوافق المهني عبر مراحل الحياة: حيث تتغير الآمال والطموحات والتوقعات المهنية للفرد طبقاً لما يلقاه من تجارب الفشل والنجاح.
٧. محددات النموذج المهني: فالمستوى الوظيفي الذي يرتضيه الشخص لنفسه مرتبط بالمستوى الاقتصادي والاجتماعي وقدرات الفرد وشخصيته، وبالفرص المتاحة له.
٨. توجيه النمو المهني: باستغلال أقصى ما لدى الفرد من إمكانيات واستعدادات.
٩. النمو المهني وأثر البيئة: يختلف تأثير البيئة باختلاف الأفراد واختلاف الزمان والمكان، فأثر البيئة على الأفراد لا يكون موحداً وكذلك استجابات الأفراد.
١٠. الرضا الوظيفي: ويعد أمراً أساسياً في حياة الفرد، وعوامله متعددة.
١١. العمل بأسلوب الحياة: حيث يجد الفرد نفسه ويؤكد ذاته خصوصاً إذا كان التحاقه بالعمل على أساس من التوافق بين العمل من جهة والفرد من جهة أخرى.
١٢. النموذج المهني مفهوم دينامي: يخضع النموذج المهني للعديد من المتغيرات المعرفية والانتقالية والاجتماعية. (الخطيب ٢٠٠٣، ٢٤٠).

وفي ضوء ما سبق يستنتج الباحث أن نظرية سوبر Super ترى أن التوافق المهني يحصل عندما تتناسب الوظيفة مع استعدادات وقدرات وميول الفرد، وسماته الشخصية، ويميل الفرد إلى التوافق مع المهن التي يستطيع من خلالها تحقيق الذات، وترى أن صلاحية الوظيفة مسألة نسبية، فما يصلح لشخص لا يصلح لشخص آخر.

٥. نظرية هولاند Holland's Theory:

قدم هولاند Holland عام ١٩٥٩م نظريته التي ركز فيها على مفهوم الذات المهنية وكيفية تعرّفها، وتوصل إلى أن هناك فروقاً ثابتة ومتمايزة بين الأفراد في توجهاتهم المهنية، وترجع هذه الفروق إلى ما لدى الفرد من معلومات عن المهن، وعن ذاته، وعن الظروف والضغوط الاجتماعية، والفرص المتوفرة في المجتمع والتي لها تأثير كبير في تحديد البيئة المهنية. (سهام أبو عيطة ٢٠٠٢، ٢٥٤).

وبذلك تقوم هذه النظرية على ثلاثة محاور رئيسة، المحور الأول يتعلق بالبيئة، ويتمثل في البيئات المهنية والبدائل المهنية المتوافرة أمام الفرد، كما يتمثل في البيئة الاجتماعية التي تمارس ضغوطها عليه. والمحور الثاني يتعلق بالفرد؛ حيث يتمايز الأفراد فيما بينهم بالعديد من الصفات والخصائص الشخصية، وذكر ستة أنماط للشخصية: الواقعي، والذهني، والاجتماعي، والمغامر، والتقليدي، والفني، ويرى أن اختيار الفرد للمهنة يتعلق بطبيعة النمط الذي تتمثله شخصيته، والشكل (٢) يوضح ذلك:



شكل (٢)

الشكل السداسي لأنماط الشخصية لهولاند

أما المحور الثالث فيتعلق بالتفاعل فيما بين الفرد والبيئة؛ حيث يرى هولاند Holland أن اختيار الفرد لمهنة ما يعد محصلة لمجموعة من القوى المعقدة، تتضمن

خيارات الفرد المهنية، وتأثير الوالدين، والأصدقاء، وعوامل بيئية أخرى، كالمكانة الاجتماعية، والاقتصادية، والمستوى التعليمي. (ربيع ١٩٨٨، ١٢٤).

وفي ضوء نظرية هولاند Holland يخلص الباحث إلى نتيجة مؤداها أن هناك ستة أنماط من أنماط الشخصية يقابلها ستة من أنماط البيئة، وحتى يكون الشخص متوافقاً مع بيئته المهنية لا بد من تطابق نمط شخصيته مع نمط بيئته المهنية.

٦. نظرية العاملين لهرزبرج Herzberg's Tow factors Theory:

توصل هرزبيرج Herzberg في دراسته عام ١٩٥٩م إلى أن الفرد العامل لديه مجموعتان من العوامل، إحداهما مرتبطة بالوظيفة وأسماها الدوافع Motivator، والأخرى مرتبطة بمحيط العمل وأطلق عليها مصطلح الصحة Hygiene، وفيما يلي توضيح لتلك العوامل:

١. مجموعة العوامل الدافعة Motivator factors: وهي مشاعر السعادة والرضا لدى الأفراد عن العمل مثل: الإنجازات، والتقدير من الزملاء والرؤساء، والتقدم والترقي الوظيفي، والمسؤوليات.
٢. مجموعة العوامل الصحية Hygiene factors: وهي العوامل التي يسبب وجودها عدم السعادة أو عدم الرضا، وهي عوامل خارجة عن محتوى العمل ومقترنة بعوامل ذات علاقة ببيئة العمل، مثل سياسات المؤسسة وإداراتها وإجراءاتها والإشراف والعلاقات مع المشرفين والضمانات في العمل.

ومع ذلك فالرضا الوظيفي العام والاستياء الوظيفي، بعدان مستقلان ومنفصلان كل منهما عن الآخر، وهذا يعني أن نقيض الرضا العام هو عدم وجود الرضا وليس الاستياء، وأن عكس الاستياء العام هو عدم وجود استياء وليس الرضا، ومن ثم فإن عدم وجود الاستياء لا يعني وجود الرضا. (الهويش ١٤٢٠، ٢٩).

ويستنتج الباحث أن التوافق المهني هنا مسألة نسبية تخضع لمدى قوة تأثير العوامل الدافعة أو العوامل الصحية، مع أن أي منهما لا يمكن الجزم بتأثيره المباشر طبقاً لهذه النظرية.

٧. **نظرية مينيسوتا للتوافق المهني Minnesota's Theory of work Adjustment**:

ظهرت هذه النظرية لأول مرة في يناير من عام ١٩٦٤م، ضمن مشروع وصف وتسهيل التوافق مع المهنة، التابع لمركز العلاقات الصناعية في جامعة مينيسوتا بالولايات المتحدة الأميركية، من قبل فريق الأبحاث المكون من داويس، وإنجلاند، ولوفكويست (Dawis, England, & Lofquist).

ولقد نظر هؤلاء الباحثين إلى التوافق المهني في هذه النظرية على أنه عبارة عن ناتج التفاعل بين الفرد والبيئة التي يعمل فيها على شكل رضا satisfaction، وإرضاء satisfactoriness، ومن أهم المفاهيم الخاصة بهذه النظرية في صورتها الثالثة والعشرين، والتي أوردها داويس وزملاءه (Dawis et al 1968, 1-14)[1] ما يلي:

١. السلوك المهني يتشكل عن طريق توابع السلوك، وهذه التوابع يطلق عليها البعض المعززات لأنها تعزز السلوك - طبقاً لنظرية التعزيز - وهذا ما يفسر السلوكيات التي يتبعها بعض الأفراد أثناء العمل، فتجد البعض منهم يعمل منفرداً، والبعض الآخر يفضل العمل مع مجموعة، وهنا يبدو التعزيز واضحاً، ومن الممكن أن نسميها من الناحية النفسية حاجات، وتعد تلبية حاجات الفرد وإشباعها من أهم عوامل رضاه عن المهنة.

٢. يعد التجاوب بين الفرد وبيئته المهنية مفهوماً رئيساً في نظرية التوافق المهني، فالتجاوب هنا يعني وجود علاقة تبادلية بين الفرد ومهنته تبين مدى ملاءمة الفرد للمهنة، ومدى ملاءمة المهنة للفرد، وهناك مطالب لكلا الطرفين، حيث يسعى الفرد إلى تحقيق درجة من التجاوب بين حاجاته والمعززات من جانب المهنة، وكذلك بين قدراته ومطالب العمل، وفي المقابل على البيئة المهنية توفير المعززات المشبعة لحاجات الفرد، والوقوف بشكل موضوعي على أداء الفرد، ومدى صلاحيته للمهنة، وقد وجد أن التنبؤ بالإرضاء من واقع التجاوب بين القدرات والمطالب يتأثر بالرضا، فكلما كان الفرد أكثر رضا عن عمله كان هناك توقع أفضل للإرضاء.

٣. تسعى المهنة لاستقطاب الأفراد الأقدر على الوفاء بمتطلباتها، أي الأفراد الذين يمتلكون القدرة على الاستجابة لمطالب المهنة، ويطلق على هذه القدرة في البيئة

(١) انظر في أبحاث علم النفس المهني، الموقع الإلكتروني لقسم علم النفس بجامعة مينيسوتا الأميركية.

المهنية "قدرة الاستجابة"، وهذا يفسر الاتجاه المتزايد نحو قياس توافر القدرات والمهارات اللازمة للمهنة، لدى المتقدمين للعمل فيها.

وقد أشار أبو النيل (١٩٨٥، ٢٦٨ - ٢٦٩) إلى نتائج أبحاث نظرية مينيسوتا للتوافق المهني، وضمنها في عدة نقاط يلخصها الباحث فيما يلي:

١. يستدل على التوافق المهني من عاملين: الرضا - الإرضاء، حيث يتضمن الرضا تقبل العمل بوجه عام وتقبل العامل لظروف بيئة العمل من إشراف وزملاء وإدارة العمل وأحوال العمل وساعات العمل والأجر ونوع العمل، أما الإرضاء فيعبر عنه بمدى كفاءة العامل وأهليته وكفايته، وبالطريقة التي يقدره بها رؤساؤه.
٢. يستلزم التوافق المهني بعض الوقت لحدوثه، فسنوات عمل الفرد تكون في مجموعها الفترة التي تستغرقها عملية التوافق، ويلحظ أن الرضا والإرضاء قد يتفاوتان لدى الفرد الواحد على مر الأيام.
٣. يتأثر التوافق المهني بعوامل السن والجنس ومستوى التعليم والتدريب ونمط الشخصية والتكيف خارج نطاق العمل.
٤. قد تختلف أنماط التوافق المهني باختلاف المهن، فالمحكات ذات الدلالة قد تختلف من مهنة لأخرى، كما قد يختلف نمط العلاقات المتداخلة في المحكات نفسها من مهنة لأخرى.
٥. من الوسائل التي تستخدم في قياس التوافق المهني: قياس الرضا المهني، وقياس الاتجاهات، وقياس الطموح، وقياس الاستعدادات والقدرات، وقياس الميول، وقياس الصلاحية للعمل.

ويرى شومان (٢٠٠٨، ٨٩) أن محكات التوافق المهني المشار إليها في النظرية تظهر واضحة جلية في قوله تعالى: ﴿ يَٰٓأَيَّتُهَا ٱلنَّفۡسُ ٱلۡمُطۡمَئِنَّةُ ﴿٢٧﴾ ٱرۡجِعِيٓ إِلَىٰ رَبِّكِ رَاضِيَةٗ مَّرۡضِيَّةٗ ﴿٢٨﴾ فَٱدۡخُلِي فِي عِبَٰدِي ﴿٢٩﴾ وَٱدۡخُلِي جَنَّتِي ﴿٣٠﴾ ﴾ (الفجر، ٢٧ - ٣٠).

ويخلص الباحث إلى أن نظرية مينيسوتا للتوافق المهني اهتمت بعنصري التوافق المهني: الرضا والإرضاء، وأشارت إلى العلاقة بين المعززات والحاجات باعتبارها عوامل هامة في تحديد الرضا والإرضاء، ووفقاً لهذه النظرية فإن مدى رضا الفرد عن الجوانب المختلفة لمهنته، واستيفاءه لمطالبها، يحدد درجة توافقه مع المهنة، واستقراره فيها.

٨. **نظرية الإنجاز لماكليلاند Meclelland's Achievement Theory:**

يوضح ماكليلاند Meclelland في نظريته عام ١٩٦٧م التي أسماها نظرية الإنجاز أن الفرد يعمل وفق مستويين هما:

١. المستوى الفعلي للفرد الذي يحققه من خلال أدائه.
٢. المستوى المأمول: وهو ما يطمح إليه الفرد من مستوى ويرغب في الوصول إليه.

ويعتقد ماكليلاند Meclelland أن العمل في المؤسسة يوفر فرصا لإشباع ثلاث حاجات، وهي كما يلي:

١. الحاجة إلى القوة The need for Power.
٢. الحاجة إلى الإنجاز achievement The need for.
٣. الحاجة إلى الاندماج أو الانتماء achievement The need for.

ويرى ماكليلاند Meclelland أن الأفراد الذين تكون لديهم حاجة شديدة للقوة يرون في المؤسسة فرصة لكسب المركز والنفوذ، وهؤلاء يندفعون للأعمال التي توفر لهم الفرصة لتحقيق ذلك، والأفراد الذين لديهم حاجة شديدة للإنجاز نجدهم يرون في المؤسسة فرصة لحل مشكلات التحدي والتفوق، ويتحلون غالباً بمميزات تؤهلهم لتحمل المسؤولية في البحث عن حلول للمشاكل التي يتعرضون لها، والأفراد الذين لديهم رغبة وحاجة شديدة للاندماج يرون في الالتحاق بالمؤسسة فرصة لعقد علاقات وصداقات جديدة من خلال تفاعلهم مع زملائهم في العمل. (المشعان ٢٠٠٢، ٢٧).

ويستنتج الباحث بأن تحقيق التوافق المهني وفق هذه النظرية مرهون بتوفير المؤسسة أو المنظمة بصفتها بيئة عمل، فرصة المركز المناسب، لإشباع حاجات الأفراد العاملين بها.

عطفاً على ما سبق عرضه من نظريات، يلحظ الباحث تناولها للتوافق المهني من جوانب مختلفة، وتفاوت أهميتها في ذلك لاختلاف جوانب الدراسة لكل نظرية، ولا توجد نظرية متكاملة تغطي جميع جوانب التوافق المهني؛ وهذا أفرز تنوعاً في التناول ما بين عمليات النمو والاختيار المهني وصولاً إلى صنع القرار المهني، والشعور بالرضا المهني، وكفاية الأداء المهني، وإشباع حاجات الفرد.

ويأخذ الباحث بنظرية مينيسوتا في استدلالها على التوافق المهني من خلال كل من الرضا Satisfaction والإرضاء Satisfactoriness، فهما يعكسان تنوع وتعدد المحكات التي تستخدم لتقدير مستوى التوافق المهني، ويتحقق الرضا من خلال توافر الخبرات المهنية التي يتحقق فيها المواءمة بين حاجات الفرد التي يسعى لإشباعها والمدعمات المتاحة في بيئة العمل، أما الجوانب السلوكية للعامل من كفاية مهنية، وأداء ملتزم، وحوادث أقل، فهي تتمثل في مفهوم الإرضاء، والذي يشير إلى حالة من التوازن بين كل من قدرات الفرد واستعداداته وميوله من جهة ومتطلبات العمل من جهة أخرى، تجعل أداءه المهني مقبولاً ومرضياً عنه.

- مكونات التوافق المهني:

باستعراض الباحث لأبحاث ودراسات سابقة، وجد أن للتوافق المهني مكونات عدة، ففي تصوره للتوافق المهني يقسم عبد المنعم (١٩٩٣، ١٦٥) التوافق المهني إلى عدة أبعاد أو مكونات، وهي كما يلي:

١. التوافق الذاتي: وهو أن يكون الفرد راضياً وسعيداً في مهنته، مع انعدام الصراع الداخلي لاحتياجاتها ومتطلباتها.

٢. التوافق النفسي: ويقصد من ذلك الرضا النفسي عن المهنة، والاستقرار والطمأنينة، وإحداث التوازن المطلوب بين الفرد ومهنته، والتحرر من الاضطرابات والإحباطات والخوف من المستقبل.

٣. التوافق الاجتماعي: وهو تكيف الفرد وفقاً لما يضعه المجتمع فيه من معايير، وعدم الخروج عن العادات والتقاليد السائدة في المجتمع، ويتضمن هذا البعد كذلك حسن العلاقة مع الآخرين، والتفاعل البناء، حيث تصبح الثقافة العامة هي الموجه لسلوك الفرد، وميوله المهنية.

٤. النمو المهني: وهو قدرة الفرد على امتلاك الكفايات الأساسية من الخبرة والمهارة العملية والعلمية، ونظرته إلى متطلبات المهنة اليومية، والنجاح المستمر في عمله عن طريق السياسات والأساليب المتبعة.

فيما يحدد (السمادوني ٢٠٠١، ٧١) أربعة أبعاد فرعية للتوافق المهني، وهي تمثل في مجملها التوافق المهني:

١. التوافق الشخصي: ويقصد به رضا الفرد عن مهنته، وشعوره بالسعادة والارتياح لها، وانعدام الصراع الداخلي لمتطلباتها وواجباتها.
٢. التوافق الانفعالي: ويقصد به الرضا النفسي عن المهنة، أو الشعور بالأمن والاستقرار والطمأنينة لإحداث التوازن النفسي بين الفرد ومهنته، والتحرر من القلق والإحباط والخوف من المستقبل.
٣. التوافق الاجتماعي: ويقصد به تكيف الفرد وفقاً لمعايير المجتمع وقيمه، بحيث تصبح ثقافة المجتمع هي الموجه لسلوكه وميوله وأفكاره وأفعاله.
٤. النمو المهني: ويقصد به قدرة الفرد على امتلاك الكفايات الأساسية للمهنة، ونظرته إلى متطلبات المهنة، والتقدم والنجاح في أساليب الأداء التي يتبعها.

وتقسم بشرى إسماعيل (د.ت) التوافق المهني إلى عشر مكونات أو أبعاد تكوِّن في مجملها التوافق المهني لعمال الصناعة، وهذه الأبعاد هي:

١. مدعمات العمل الاقتصادية: رضا العامل عن الراتب، والحوافز.
٢. مدعمات العمل الاجتماعية: ويعبر عن مشاعر العامل تجاه ما يقدمه له عمله من مدعمات اجتماعية كالترقيات، والتأمين ضد الحوادث أو المرض، والإجازات.
٣. ظروف العمل: أي مشاعر العامل تجاه الظروف الفيزيقية المحيطة به أثناء تأديته لعمله (التهوية، درجة الحرارة، الإضاءة،...)، ساعات العمل، فترات الراحة.
٤. العلاقة بالزملاء: هذا البعد يوضح مشاعر العامل من حيث علاقاته بزملائه.
٥. الإشراف: يبين مشاعر العامل نحو مشرفه المباشر عليه.
٦. الإدارة: يبين مدى رضا العامل عن قرارات الإدارة، ومدى المشاركة في اتخاذها.
٧. ظروف السوق المتغيرة الخاصة بالعمل: أي مشاعر العامل تجاه ظروف السوق الأخيرة، وتقبله للنتائج المترتبة على ذلك.
٨. نوع العمل: يبين مشاعر العامل نحو العمل الذي يقوم به، ومدى رضاه عنه، وعدم رغبته في تغييره إذا أتيحت له فرصة لذلك.
٩. قيمة العمل: وهو يبين مدى تقدير العامل لقيمة عمله، وكيفية إدراكه للقيمة الاجتماعية لهذا العمل دون غيره من الأعمال الأخرى.
١٠. المسؤولية عن العمل: وهو يبين مدى إحساس العامل بالمسؤولية عن العمل الذي يقوم به ومدى محافظته على الأدوات والمواد الخاصة بالعمل.

ويؤكد داويس وزملاؤه (Dawis et al 1968) في نظرية مينيسوتا للتوافق المهني على أن الفرد مقابل بيئة العمل، بمعنى أن لكل منهما متطلبات وتوقعات معينة من الآخر، وبهذا التصور يفصح التوافق المهني عن نفسه في مظهرين هما:

١. الرضا Satisfaction.
٢. الإرضاء Satisfactoriness.

ويخلص الباحث إلى أن هناك تعدداً في مكونات التوافق المهني تبعاً للاتجاه النظري الذي يتناول مفهوم التوافق المهني، وهذا التنوع في مكونات التوافق المهني يعكس ثراء المفهوم وتعدد مظاهره ومتطلباته، وتظهر هذه المكونات أهمية مشاعر الفرد تجاه بيئته المهنية بمختلف عناصرها، ونتاج الفرد في المهنة كأداء توافقي.

- قياس التوافق المهني:

عدد سكوت وآخرون (Scott et al 1958) عدداً من الأدوات التي يمكن من خلالها قياس التوافق المهني للعامل، وهي:

١. مقياس الرضا الإجمالي عن العمل.
٢. مقياس اتجاه يشمل مقاييس فرعية لقياس الاتجاهات نحو جوانب العمل المختلفة.
٣. مقياس للرغبات.
٤. مقياس لمستوى الطموح.
٥. بطارية قدرات.
٦. مقياس للميول.
٧. مقياس للإنتاجية Productivity أو الكفاية الإنتاجية Efficiency.
٨. مقاييس مقننة للغياب، والحوادث، والتنقل، ومخالفات النظام، والشكاوى.
٩. استبيان عن التاريخ المهني، يشمل قائمة بالأعمال التي شغلها الفرد منذ بدء عمله طول الوقت مع وصف هذه الأعمال، ومدة بقائه في كل منها، ومستوى كل منها، وسبب تركه لكل منها، ووسائله في إيجاد العمل، وفترات تعطله.
١٠. صحيفة متابعة للفرد في العمل.

١١. محك للصلاحية المهنية، يمكن أن يقارن على أساسه مدى كون العامل مناسباً للعمل من حيث خصائصه كاستعداداته وميوله. (طه ٢٠٠١، ٧٩).

وفي دراسة عاملية عن التوافق المهني للعمال قام بها عوض وعبداللطيف (١٩٨٩) هدفت لبناء مقياس جديد للتوافق المهني يعنى بتقدير عدة أبعاد للتوافق تختلف نسبياً في جملتها عن تلك الجوانب التي تتضمنها المقاييس الأخرى، وخلصت الدراسة إلى بناء مقياس للتوافق المهني يتكون في جملته من (٢٣٤) بنداً موزعة على عشرة مقاييس فرعية كما يلي:

١. الحالة الانفعالية للعامل. (٢٧ بنداً)
٢. العامل المشكل. (٣٧ بنداً)
٣. الكفاءة المهنية للعامل. (٣٠ بنداً)
٤. علاقة العامل بزملائه. (٢٠ بنداً)
٥. علاقة العامل برؤسائه. (١٧ بنداً)
٦. امتثال العامل وانصياعه. (١٧ بنداً)
٧. العامل المتغيب. (١٥ بنداً)
٨. تكيف العامل مع الآلة. (١٥ بنداً)
٩. مخاوف العامل. (١٥ بنداً)
١٠. مشكلات العامل الشخصية. (١٦ بنداً)

وفي دراسة أجراها أبو النيل (١٩٧٤) للتوافق المهني لعمال الصناعة، استخدم محكات عديدة لقياس التوافق المهني، وهي:

١. الاستعدادات والقدرات المتطلبة في العمل (مثل التجميع الميكانيكي، ومهارة الأصابع والسرعة الحركية والإدراكية).
٢. الروح المعنوية.
٣. العلاقات السوسيومترية (الاجتماعية) بين الأفراد في العمل.
٤. الاضطرابات السيكوسوماتية، والأعراض العصابية. (عبدالحميد ١٩٩٨، ١٣٥).

كما حدد بوركي Borucki محكات التوافق المهني في دراسته عن أثر سمات الشخصية على التوافق المهني، وهي:

١. تحقيق مطالب يضعها المشرف.
٢. تقبل الزملاء.
٣. الرضا عن العمل. (عبدالحميد ١٩٩٨، ١٣٦).

ومن التصورات النظرية التي تؤيد هذا التوجه، تصور كرايتز Crites الذي يقيس درجة التوافق المهني من خلال محكين هما:
١. الرضا عن العمل Job satisfaction.
٢. النجاح في العمل Job success. (الشربيني وآخرون ٢٠٠٩، ٣٦٩).

وضمن نظرية مينيسوتا للتوافق المهني، أصدرت جامعة مينيسوتا محكين لقياس مظهري التوافق المهني، هما:
١. استقصاء الرضا Minnesota Satisfaction questionnaire (MSQ).
٢. مقياس الإرضاء Minnesota satisfactoriness scales (MSS).

ويشير الباحث إلى أن المقاييس السابقة تقيس التوافق المهني كإنجاز Achievement، أي وفقاً لمحكات معينة؛ وتجمع هذه المقاييس بين أسلوب قياس التوافق من خلال متطلباته (كقياس القدرات والاستعدادات اللازمة لأداء العمل)، وقياسه من خلال مظاهره (كالرضا، والروح المعنوية، الإنجاز، والعلاقات الاجتماعية). وفي ذلك يوضح (عبد الحميد ١٩٩٨، ١٣٥) أن هذا المزج يتجاوز مفهوم التطابق بين شخصية العمل Work Personality (الخصائص الأساسية للفرد ذات الأهمية للتوافق المهني)، وبيئة العمل، ليشير إلى كل من عملية التوافق ونتائجها من منظور الفرد نفسه، أو من منظور الآخرين.

ويرى الباحث - من وجهة نظره - أن قياس التوافق المهني من خلال محكي الرضا والإرضاء، يُعد انعكاساً لثراء مفهوم التوافق المهني وتعدد مظاهره ومتطلباته، وبذلك يأخذ الباحث بنظرية مينيسوتا في قياسها للتوافق المهني، ويصبح مظهرا الرضا والإرضاء مدى التوافق المهني لدى المرشد المدرسي، وينطوي هذان المظهران أو المحكان على مجموعة من المحددات المؤطرة لهما.

- **التوافق المهني في حياة الفرد:**

تشكل المهنة جانباً كبيراً من حياة الفرد، حيث يقضي فترة طويلة جداً من حياته يعمل في المهنة التي اختارها، ولا تنبع أهمية المهنة من كونها تستحوذ على نصيب الأسد من وقت الفرد يومياً فقط، بل لأنه أيضاً كثيراً ما تحدد له المهنة أين يعيش، وكيف يعيش، ومع من يتعامل، بل ويصل مدى تأثيرها إلى داخل الفرد من الداخل (الذات)، فالمهنة اليوم وكما هي في الماضي قد تكون مصدر السعادة للفرد، فيشعر بالرضا، ويحقق ذاته كشخص فعَّال ومنتج، وقد تكون مصدر الشقاء للفرد، فتتولد لديه المشاعر السلبية، ويصبح فريسة للضغوط النفسية، وتبعاً لهذا التصور يؤدي التوافق المهني دوراً هاماً في جوانب عديدة من حياة الفرد، وسوف يتناوله الباحث فيما يلي من خلال علاقته بالجانب النفسي، وكذلك بالجانب المدرسي.

- التوافق المهني في الجانب النفسي للفرد:

ليس من شك أن الصحة النفسية ذات صلة وثيقة بالتوافق المهني، أي بكفاية العامل الإنتاجية، وعلاقاته الاجتماعية في مضمار العمل، والصحة النفسية ليست خلو الفرد من الأعراض الشاذة فحسب، وإنما هي إلى جانب ذلك حالة تتميز بعلامات إيجابية، ومن هذه العلامات الدالة على الصحة النفسية السليمة:

١. قدرة الفرد على الإنتاج المعقول في حدود ذكائه وحيويته، واستعداداته.
٢. قدرة الفرد على عقد صلات اجتماعية راضية مرضية. (عوض ١٩٨٧، ٣١).

وحسبنا أن نشير إلى أن العصابي يصيبه التعب بعد المجهود القليل، كما أن الوساوس والهواجس والمخاوف الشاذة كثيراً ما تعرقل نشاط الفرد، أو تعطله، أو تمنعه من تركيز انتباهه فيما يعمله، أو من المثابرة واتخاذ القرارات.

ويضاف إلى هذا أن العصابي لا يحسن العمل الجماعي ولا يرحب به بقدر ما يفضل العمل الفردي، والعصابي يسوء عمله وإنتاجه، إن اضطر إلى الإسراع والتعجل في عمله، بتأثير بواعث مالية أو ضروب أخرى من الإغراء، وقد يؤدي به شعوره العميق بالذنب وحاجته إلى عقاب نفسه، إلى التكاسل أو التغيب أو عدم إصلاح عيوبه أو الاستهداف للحوادث.

ومن الدراسات التجريبية عن الصلة بين اعتلال الصحة النفسية وسوء التوافق المهني، الدراسة التي قام بها رسل فرازر (Russel Fraser 1947) وذلك على عينة مكونة من (٣٠٠٠ عامل) يعملون في الهندسة الخفيفة والمتوسطة بمدينة بيرمنجهام، واستغرقت تلك الدراسة ستة أشهر، وظهر منها أن حوالي (١٠٪) من هؤلاء العمال يعانون من أعراض عصابية خفيفة، وأن العصاب مسؤول عما بين الربع والثلث من جميع حالات التغيب بسبب المرض، وعما بين الخمس والربع من جميع حالات التغيب بسبب المرض أو غيره. (عوض ١٩٨٧، ٣٢).

ويبرز لندجرن (Lindgren 1959) في (طه ٢٠٠١، ٨٢) ضمن حديثه عن التوافق المهني أن هناك نوعين من الأجواء النفسية يؤديان غالباً إلى بعث التوترات في مواقف العمل، هما: جو التسلط، وجو المنافسة، حيث يمكنهما إحداث سوء التوافق في العمل.

ويقترح شافر وشوبين(Shaffer & Shoben 1956) ثلاث وسائل أساسية يمكن أن تؤدي إلى تحسين الصحة النفسية في ميدان العمل، وهي:

- تدبير خدمات الإرشاد.
- تنظيم بيئة العمل لترتقي بالقيم الإنسانية، وتعترف بقيمة العاملين كبشر.
- تدبير إجراءات مناسبة لاختيار الأفراد وتوجيههم وتدريبهم. (طه ٢٠٠١، ٨٣)

ولتحقيق التوافق المهني يعرض ليفي (Levi 1978) مبادئ ستة تعبر عن المتطلبات النفسية للعمال من خلال دراساته التي أجراها في السويد وهي:

١. أن يكون العمل مرغوباً، ومتنوعاً.
٢. أن يحتوي العمل على عملية التعلم المستمر.
٣. أن يشترك العمال في صنع القرار.
٤. أن يحتوي العمل على التدعيم الاجتماعي والمعرفة.
٥. أن ترتبط الحياة المهنية بالحياة الخاصة والاجتماعية للعامل.
٦. أن يؤدي العمل لمستقبل يرجوه العامل. (عوض وعبداللطيف ١٩٨٩، ٤١).

كما أن هناك سبباً عاماً لصعوبات التوافق المهني هو توافر ردود أفعال نفسية تجاه السلطة. فإذا لم يحقق الفرد توافقاً ناضجاً مع والده، فإنه عن طريق التعميم،

سوف يستجيب لممثلي السلطة، كالمخدمين والمشرفين والرؤساء، باستجابات غير متوافقة، تتسلسل من الخوف إلى التمرد.

ويخلص الباحث إلى أن التأثير متبادل بين التوافق المهني والصحة النفسية للفرد، فتمتع الفرد العامل بالصحة النفسية يزيد من تقدمه وإنتاجيته في العمل، وفي المقابل كلما زاد توافق الفرد مع مهنته، تزيد مشاعر الرضا وإشباع حاجة تحقيق الذات، والحصول على تقدير الآخرين، ومن ثم تكون صحته النفسية في أفضل حالاتها.

- التوافق المهني في الجانب المدرسي للفرد:

إن الإنسان هو أثمن وأغلى الموارد المتاحة للعمل في أي موقع، وفي كل زمان ومكان، وهو العامل الحاسم القادر على كفالة النجاح والفاعلية في بيئة العمل المهنية؛ ومن ثم فإن التعامل مع الإنسان وخلق المناخ الإيجابي والضوابط السليمة الكفيلة التي تدفعه للعمل المنتج الفعَّال يعد من التحديات الرئيسة في ميدان العمل الآن، ويمثل التوافق المهني عند الأفراد عاملا أساسياً في الإنتاجية، والأداء الفعال.

إن توافق الفرد في العمل يتناسب طردياً مع شدة ارتباطه وولائه وما يوفره العمل من إشباع لحاجاته ودوافعه وتوظيف لقدراته، لذلك فإن تحقيق التوافق المهني يعد من أهم العوامل البالغة الأثر في نفوس العاملين في الحقل التربوي من حيث إثارة دافعيتهم نحو زيادة الإنتاجية، والأداء الجيد لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة، ومن ثم فإن توفير المناخ التربوي الصالح يجعل المرشدين المدرسيين يعملون بنفس مطمئنة وراضية، كما يخفف الرضا المهني - وهو مظهر من مظاهر التوافق المهني - من وطأة الآلية المفرطة في العمل، ويمنحهم فرصاً لبذل الجهد والانجاز المتميز والابتكار.

ويوضح طه (١٩٨٠) في (الشاعري ١٤٢٣، ١٥) أنه لتحقيق التوافق المهني وعلاقات العمل المرتبطة به، والتي من خلالها يصل الفرد إلى التوافق في مجال مهنته، لابد من الآتي:

١. الاهتمام بإنسانية الفرد كإنسان، وليس كمنتج من قبل المسؤولين عنه.
٢. الشعور بالرضا لدى الأفراد عن وضعهم الاقتصادي والاجتماعي.
٣. أن يكون هناك عوامل تجذب الفرد للعمل الذي يؤديه.

٤. أن تكون فرص الترقية متاحة للجميع وفق معايير موضوعية بقدر الإمكان.
٥. أن يعطى التدريب قدراً من الاهتمام، وذلك لأهميته البالغة في تحقيق التوافق في مجال العمل.
٦. أن يدرك الفرد بأن المسؤولين عنه يهمهم مصلحته بقدر ما تهمهم مصلحة العمل.
٧. أن يشعر الفرد في عمله بالأمن الوظيفي والاستقرار النفسي.

ويمكن القول بأن تحسين التوافق المهني للمرشد المدرسي، سيحقق لميدان الإرشاد المدرسي المكاسب التالية:
١. زيادة الخدمات الإرشادية من الناحيتين الكمية والكيفية.
٢. تحقيق توافق أفضل من جميع الوجوه للمرشد المدرسي في بيئة عمله.
٣. تحقيق توافق أفضل للمرشد المدرسي في بيئته خارج العمل أيضاً، فهناك تأثير وانعكاسات متبادلة بين التوافق في هاتين البيئتين.

وحيث إن ازدياد أعداد المدارس والطلاب، والتغيرات التي طالت المناهج، ونظم الدراسة، إضافة إلى التغيرات الاجتماعية، والاقتصادية الهائلة، أفرزت بيئة مدرسية ذات حاجة ملحة إلى توافر خدمات إرشادية تقدم من قبل مرشد مدرسي متخصص متوافق مع المهنة، لذا تشكل عملية الإعداد المهني للمرشد المدرسي أهمية كبرى، وتمر عملية الإعداد المهني للمرشد المدرسي بعدة مراحل، يمكن إيجازها فيما يلي:
١. مرحلة الاختيار: وفيها يكون اختيار أكثر الأفراد صلاحية للعمل في هذه المهنة، ويفترض أن يكون الاختيار من خلال معايير دقيقة تغطي الجوانب الشخصية الذاتية للمتقدمين للمهنة، وكذلك جوانب المؤهلات العلمية التخصصية.
٢. مرحلة التأهيل والتدريب: وهي مرحلة مهمة يجري فيها تأهيل العاملين بالإرشاد المدرسي للوفاء بمتطلبات المهنة، يلي ذلك تدريبهم أثناء الخدمة لرفع الأداء.

ويخلص الباحث إلى أن التوافق المهني يعني قدرة الفرد على تقديم أداء مهني يفي بمتطلبات مهنته، مع الشعور بالرضا، وتقبل الذات، والزملاء والرؤساء، والاندماج معهم في علاقات إنسانية إيجابية، وبذلك يعد التوافق المهني للمرشد المدرسي من الأهمية بمكان، ولا بد أن يحظى بالعناية الكافية في ميدان الإرشاد المدرسي، لكون المرشد المدرسي هو العنصر الذي يتولى مسؤولية تخطيط وتنفيذ خدمات الإرشاد المدرسي.

ج. المرشــد المدرســي School Counsellor

- مقدمة:

تبرز الحاجة الملحة للإرشاد المدرسي بالنظر إلى التغيرات الكبيرة التي حصلت داخل الأسرة، وكذلك التقدم العلمي والتقني، وتطور التعليم، وزيادة أعداد الطلاب في المدارس، والتغيرات التي طرأت في ساحة العمل، وقد حدد دبور والصافي (٢٠٠٧، ١٦) الإرشاد المدرسي في العلاقة المهنية التي تتجلى فيها المساعدة المقدمة من فرد إلى آخر؛ الأول فرد يحتاج إلى المساعدة ويسمى المسترشد، والآخر فرد يملك القدرة على تقديم تلك المساعدة ويسمى المرشد، وفي المملكة العربية السعودية، ورد في دليل المرشد الطلابي الصادر عن الإدارة العامة للتوجيه والإرشاد بوزارة المعارف (١٤٢٢) - وزارة التربية والتعليم حالياً - أن التوجيه والإرشاد في التعليم: "عملية منظمة تهدف إلى مساعدة الطالب لكي يفهم شخصيته ويعرف قدراته ويحل مشكلاته في إطار التعاليم الإسلامية، ليصل إلى تحقيق التوافق النفسي والتربوي والمهني والاجتماعي، وبالتالي يصل إلى تحقيق أهدافه في إطار الأهداف العامة للتعليم في المملكة العربية السعودية".

ويُضمن زهران (٢٠٠٢، ١٢) الإرشاد المدرسي في تعريفه الشمولي للإرشاد الذي يرى أنه "عملية بناءة تهدف إلى مساعدة الفرد لكي يفهم ذاته، ويدرس شخصيته، ويعرف خبراته، ويحدد مشكلاته، وينمي إمكاناته، ويحل مشكلاته في ضوء معرفته ورغبته وتعليمه وتدريبه لكي يصل إلى تحديد وتحقيق أهدافه وتحقيق الصحة النفسية والتوافق شخصياً وتربوياً ومهنياً وأسرياً وزواجياً ".

ويستنتج الباحث من التعريفات السابقة أن الإرشاد المدرسي عملية تقدم على مراحل أو خطوات معينة، تشتمل على تقديم العون والمساعدة من قبل متخصص في الإرشاد، يتعلم من خلالها المسترشد (الطالب) القدرة على مواجهة مشكلاته وحلها.

- نشــأة الإرشــاد المدرسي:

يشير التويجري (١٤٢٠، ٤٤٢) إلى أن برامج التوجيه والإرشاد المدرسي بدأت تعرف طريقها إلى المؤسسات التعليمية في بداية القرن العشرين، وازدهرت منذ بداية

الأربعينات حتى أصبحت جزءاً لا يتجزأ من برامج التعليم في دول الغرب، وقد أخذت المدارس العربية بنظام الخدمة الاجتماعية منذ عرفت المنطقة دراسات الخدمة الاجتماعية، وكانت الخدمة النفسية قاصرة على الوحدات الصحية المدرسية، لكن السنوات الأخيرة شهدت تطويراً في هذا المجال حين بدأ عدد من الدول العربية بالأخذ بنظام التوجيه والإرشاد بديلاً عن نظام الخدمة الاجتماعية المدرسية أو مكملاً له.

ويرى نافع (١٩٩٥، ٢٥٢) أنه مع تلاشي الأساليب التربوية التقليدية أو على الأقل الدعوة إلى التخلص من تلك الممارسات وبروز روح التربية الحديثة في التربية والتعليم، والتي أتت نتيجة للتقدم العلمي الحديث في مختلف جوانب العلوم، زاد الاهتمام بمختلف جوانب شخصية الطالب، ومن ذلك الاهتمام بالجانب النفسي. وهكذا ظهر التوجيه والإرشاد المدرسي ركناً من أركان التربية الحديثة، من حيث الاهتمام بجوانب شخصية الطالب ومساعدته على التوافق النفسي والدراسي أثناء حياته الدراسية.

ولقد ظهرت نماذج عدة من التوجيه والإرشاد في عدد من الدول، يعرض منها الباحث على سبيل المثال لا الحصر، التوجيه والإرشاد في أميركا، وإنجلترا، كدول أجنبية، وفي الوطن العربي يستعرض الباحث التوجيه والإرشاد في جمهورية مصر العربية، والمملكة الأردنية الهاشمية، ودولة الكويت، والمملكة العربية السعودية.

ففي إنجلترا كما أوضح السويلم (٢٠٠٢، ٩) عكف علماء النفس على معالجة المشكلات المدرسية بعد إلزامية التعليم عام ١٨٨٠م، وفي العام ١٨٩٣م تأسست رابطة دراسة الطفل البريطاني، وتمخض عن ظهور قانون تنظيم العمل ١٩٠٩م إنشاء مكاتب للتوجيه تساعد الشباب على اختيار المهن الملائمة، إلى أن تولت الجهات التربوية بصورة رسمية مهمة التوجيه والإرشاد لطلاب المدارس.

وفي الولايات المتحدة الأميركية بدأ ستانلي هول Stanley Hall أول مختبر لدراسة الأطفال، واقترنت حركة التوجيه المهني باسم بارسونز Parsons عندما أنشأ مكتباً للتوجيه المهني ببوسطن عام ١٩٠٨م، وألف كتابه الشهير "اختيار مهنة"، وتلا ذلك حركة الإرشاد على يد وليامسون Williamson عندما نشر كتاب "كيف ترشد الطالب؟" في عام ١٩٣٩م، ونشر روجرز Rogers أول كتاب له عام ١٩٤٢م واسماه "الإرشاد والعلاج النفسي". (الضامن ٢٠٠٣، ١٥).

وتم إدماج الاتحاد الأميركي لمرشدي المدارس ضمن الاتحاد الأميركي للخدمات الشخصية والتوجيه، وأصبح للإرشاد النفسي مكانته بصفته مهنة في المدارس والمؤسسات الأخرى الأكاديمية والاجتماعية، وظهرت تخصصات فرعية للإرشاد، كالإرشاد المدرسي، الذي يمثله المرشد المدرسي. (السويلم ٢٠٠٢، ١٢).

وفي مصر بدأ التوجيه والإرشاد عام ١٩٤٩م تحت مسمى التربية الاجتماعية، حيث تقدم الخدمات الاجتماعية للطلاب بمختلف المراحل الدراسية، ويرى بعض المؤرخين أن حركة الإرشاد في الوطن العربي بدأت من خلال العيادات النفسية الملحقة بكلية التربية بجامعة عين شمس، التي انصب اهتمامها على مشكلات الأطفال النفسية، وفي عام ١٩٦١م تقرر إنشاء مراكز التوجيه والإرشاد النفسي في المدارس لتنظيم سجلات الطلاب، وتتبع سيرهم الدراسي، وتقديم خدمات لحل مشكلاتهم، ونتيجة لذلك بدأ الاهتمام بإعداد المرشدين، وفي الثمانينات بدأ التنفيذ الفعلي لبرامج الإرشاد في بعض المدارس الثانوية، وتنظيم البرامج والدورات التدريبية للاختصاصيين الاجتماعيين والنفسيين، وتهيئة الظروف المناسبة للعملية الإرشادية. (عقل ٢٠٠٠، ١٩٣).

وبدأت الخدمة الإرشادية تدخل في مدارس الأردن بعد تغير نظام التعليم الثانوي، وظهور ما يسمى بالمدرسة الشاملة عام ١٩٦٩م، وقد طرأ تطور على خدمات البرنامج الإرشادي خلال السنوات اللاحقة، وفي عام ١٩٨٧م نفذ برنامج الكفاية المهنية للمرشد، وفي عام ١٩٨٦م بدأ التوسع في فتح مراكز الإرشاد في معظم مدارس الأردن بمختلف المراحل الدراسية ذكوراً وإناثاً. (سهام أبو عيطة ٢٠٠٢، ٤٢).

وفي الكويت ابتدأت الخدمة الإرشادية عام ١٩٧٨م كخدمة غير مركزية لتلاميذ المرحلة الثانوية، إلا أن الخدمة الاجتماعية سبقتها منذ عام ١٩٦٠م لتقديم خدمات طلابية في المراحل التعليمية المختلفة ومازالت، بالإضافة إلى المرشدين في مدارس نظام المقررات والتربية الخاصة، وأقسام الخدمة النفسية في المناطق التعليمية المختلفة في دولة الكويت. (سهام أبو عيطة ٢٠٠٢، ٤٦).

أما المملكة العربية السعودية فقد شهدت انفتاحاً على المجتمع العالمي، مما أدى إلى ضرورة النظر إلى المشكلات التي يتعرض لها الطلاب في تعليمهم، وكذلك حاجاتهم النمائية، وإعداد البرامج اللازمة لمساعدتهم على النمو والتحصيل والتوافق،

مما يؤدي إلى إبراز المواطن الصالح المتخلق بخلق الإسلام، فتولت إدارة التربية الاجتماعية بوزارة المعارف مسؤولية رعاية الطلاب أثناء دراستهم، من خلال مجموعة من برامج الرعاية الاجتماعية يقوم عليها مشرفون اجتماعيون بالمدارس من خريجي كليات وأقسام الخدمة الاجتماعية. وفي العام ١٤٠١هـ صدر قرار وزير المعارف - وزارة التربية والتعليم حالياً - بتطوير إدارة التربية الاجتماعية بالوزارة إلى إدارة عامة للتوجيه والإرشاد الطلابي. (التويجري ١٤٢٠، ٤٤٤).

ويرى الباحث بأنه على الرغم من حداثة نظام التوجيه والإرشاد الطلابي بالمملكة العربية السعودية - نسبياً - إلا أنه نظام قوي ومتطور، ويشهد إصلاحات عديدة، منها إلزامية الحصول على دبلوم الإرشاد لغير المتخصصين من المرشدين، وكذلك حوسبة العمل الإرشادي، والتوسع في برامج التنمية المهنية. كما تسهم العديد من الأبحاث والرسائل الجامعية في تحديد أبعاده ومشكلاته، وجوانب القوة والضعف فيه، والمتطلبات التي يحتاجها هذا النظام.

- أهداف الإرشاد المدرسي:

يشير الحفظي (٢٠٠٢، ١٤٣) إلى أن من أهداف الإرشاد المدرسي: العمل على توثيق الروابط والتعاون بين البيت والمدرسة لكي يصبح كل منهما مكملاً وامتداداً للآخر، والعمل على مساعدة الطالب فيما يواجهه من صعوبات ليصل إلى تحقيق التوافق النفسي والتربوي والمهني لبناء شخصية سوية في ضوء التعاليم الإسلامية.

و حدد الببلاوي وعبد الحميد (٢٠٠٥) أهداف الإرشاد المدرسي فيما يلي:

١. تنمية مهارات المواجهة.
٢. تنمية المهارات الاجتماعية.
٣. تنمية القدرة على حل المشكلات.
٤. تنمية القدرة على اتخاذ القرار.
٥. تعديل وتغيير السلوك.
٦. تنمية طاقات الطلاب.

في حين حدد كورمير وكورمير (Cormire & Cormire,s1985) نقلاً عن الرشيد (٢٠٠٥، ٣١) خمسة أغراض للأهداف الخاصة للتوجيه والإرشاد، وهي:

١. تحديد ما إذا كان المرشد سيستمر مع المسترشد.
٢. تحديد توجهات العملية الإرشادية ومساراتها.
٣. تحديد الإجراءات والإستراتيجيات المناسبة للعمل الإرشادي.
٤. المساعدة في التخطيط والتنظيم وتقويم نتائج العمل الإرشادي.
٥. تسهيل الأداء الناجح، وحل المشكلات.

أما في المملكة العربية السعودية فقد حددت الإدارة العامة للتوجيه والإرشاد بوزارة المعارف (١٤٢٢) - وزارة التربية والتعليم حالياً - في دليل المرشد الطلابي مجموعة من الأهداف العامة للتوجيه والإرشاد:

١. توجيه الطالب وإرشاده إسلامياً في جميع النواحي النفسية والاجتماعية والأخلاقية والتربوية والمهنية لكي يصبح عضواً صالحاً في بناء المجتمع، وليحيا حياة مطمئنة راضية.
٢. بحث المشكلات التي يواجهها، أو قد يواجهها الطالب أثناء الدراسة سواء كانت شخصية أو اجتماعية أو تربوية، والعمل على إيجاد الحلول المناسبة التي تكفل أن يسير الطالب في الدراسة "سيراً حسناً"، وتوفر له الصحة النفسية.
٣. العمل على توثيق الروابط والتعاون بين البيت والمدرسة لكي يصبح كل منهما مكملاً وامتداداً للآخر لتهيئة الجو المحيط المشجع للطالب ليواصل دراسته.
٤. العمل على اكتشاف مواهب وقدرات وميول الطلاب المتفوقين أو غير المتفوقين على حد سواء، والعمل على توجيه واستثمار تلك المواهب والقدرات والميول فيما يعود بالنفع على الطالب خاصة والمجتمع بشكل عام.
٥. إيلاف الطلاب الجو المدرسي، وتبصيرهم بنظام المدرسة، ومساعدتهم قدر المستطاع للاستفادة القصوى من برامج التربية والتعليم المتاحة لهم، وإرشادهم إلى أفضل الطرق للدراسة والمذاكرة.
٦. مساعدة الطلاب على اختيار نوع الدراسة والمهنة التي تتناسب مع مواهبهم وقدراتهم وميولهم واحتياجات المجتمع، وكذلك تبصيرهم بالفرص التعليمية والمهنية المتوافرة، وتزويدهم بالمعلومات، وشروط القبول الخاصة بها، حتى يكونوا قادرين على تحديد مستقبلهم، آخذين بعين الاعتبار اشتراك أولياء أمورهم في اتخاذ مثل هذا القرار.

7. الإسهام في إجراء البحوث والدراسات حول مشكلات التعليم في المملكة العربية السعودية، ومنها على سبيل المثال مشكلة التسرب، وكثرة الغياب، وإهمال الواجبات المدرسية، وتدني نسب النجاح في المدارس.
8. العمل على توعية المجتمع المدرسي (الطالب والمدرس والمدير) بشكل عام بأهداف ومهام التوجيه والإرشاد ودوره في التربية والتعليم .

- مناهج الإرشاد المدرسي:

هناك ثلاثة مناهج وإستراتيجيات لتحقيق أهداف التوجيه والإرشاد المدرسي، هي: المنهج النمائي، والمنهج الوقائي، والمنهج العلاجي. ويطلق البعض على المنهج النمائي "الإستراتيجية الإنشائية"، وترجع أهميته إلى كون خدمات التوجيه والإرشاد تقدم أساساً إلى العاديين، لزيادة كفاءة الفرد الكفء، أما المنهج الوقائي فيطلق عليه أحياناً منهج "التحصين النفسي" ضد المشكلات والاضطرابات والأمراض النفسية، بينما يركز المنهج العلاجي على علاج المشكلات والاضطرابات والأمراض النفسية حتى العودة إلى حالة التوافق والصحة النفسية. (زهران ٢٠٠٢، ٤٣).

- أسس الإرشاد المدرسي:

يقوم الإرشاد المدرسي كغيره من العلوم التطبيقية في المجالات الإنسانية على عدد من الأسس، ينطلق منها وترتكز عليها أساليبه وطرقه ومناهجه، وتتنوع هذه الأسس لتشمل: الأسس الفلسفية التي تبحث في المؤثرات الفلسفية في مجال الإرشاد، فلكل مجتمع فلسفته تجاه الإنسان وطبيعته وقيمه، وهناك الأسس النفسية كون الإرشاد فرعاً من فروع علم النفس التطبيقي، ومن ثم موضوعه السلوك الإنساني ودوافعه، أما الأسس الاجتماعية فلأن الإنسان يميل للعيش في جماعات والاشتراك في أوجه نشاطها، في حين تشير الأسس العصبية والفسيولوجية إلى أن الطبيعة البيولوجية والفسيولوجية للإنسان تؤثر تأثيراً واضحاً في سلوكه. (الخطيب ٢٠٠٣).

ويتطلب العمل الإرشادي كما يوضح جمل الليل (٢٠٠٢) الالتزام ببعض المبادئ الأخلاقية المتصلة بهذا المجال، وتعد هذه المبادئ أو الأسس الأخلاقية دستوراً وقانوناً

يجب الالتزام به، وإلا كان القائم بالعمل الإرشادي عرضة لفقدان الثقة أو الوقوع في الذنب أو الجزاء، ومن أهم تلك الأسس الأخلاقية:

١. التأهيل العلمي للقائم بالعمل الإرشادي.
٢. الحصول على ترخيص لمزاولة المهنة.
٣. القسم، وهو يشترط في بعض المجتمعات، ويهدف لالتزام المرشد بأخلاقيات المهنة للمحافظة على سرية المعلومات.
٤. الالتزام بحدود العلاقة المهنية بين المرشد والمسترشد.
٥. كرامة المهنة واحترامها.
٦. الإحالة عند العجز عن مساعدة المسترشد.

ويرى بار (٢٠٠٥، ١٠٧) أن الالتزام الخُلقي والديني للعمل في مجال الخدمات التربوية والنفسية ضرورة حتمية للمرشدين المسلمين، فهم مطالبون باتباع الأسس الدينية والخلقية في مجتمعهم، حيث إنها منبثقة من الدين الإسلامي، والذي يعد المنهاج الأمثل لهذه الأمة، وهذا يستدعي ألا يأخذوا من القوانين التي تصدر من الجمعيات المتخصصة بالإرشاد إلا ما يتفق مع قوانين ومبادئ الدين الإسلامي.

ولقد أصدرت الإدارة العامة للتوجيه والإرشاد بالمملكة العربية السعودية في العام ١٤١٩هـ ميثاقاً أخلاقياً لمهنة التوجيه والإرشاد، ويتضمن:

❖ المادة الأولى/ مبادئ عامة:

١. أن يتحلى المرشد الطلابي بالأخلاق الإسلامية قولاً وعملاً، وأن يكون قدوة حسنة في الصبر والأمانة وتحمل المسؤولية دون ملل أو ضجر أو يأس.
٢. أن يتميز المرشد الطلابي بالمرونة في التعامل مع حالات المسترشدين (الطلاب)، وعدم التقيد بأساليب محددة في فهم مطالبهم وحاجاتهم الإرشادية.
٣. أن يتميز المرشد الطلابي بالرفق في معاملته للمسترشد بما يمنحه الشعور بالاهتمام به، والسعي لمصلحته، ومساعدته في حل ما يعترضه من صعوبات.
٤. أن يتميز المرشد الطلابي بالإخلاص وتقبل العمل في مجال التوجيه والإرشاد على أنه رسالة، وليس على أساس أنه وظيفة، بل رسالة بعيداً عن الرغبات والطموحات الشخصية.

٥. أن يكون لدى المرشد الطلابي وعي بذاته ودوافعه وحاجاته وعدم إسقاطها على مسار العمل الإرشادي.
٦. أن يتجنب المرشد الطلابي إقامة علاقات شخصية مع الطالب وأن تكون العلاقة بينهما علاقة مهنية.
٧. أن يسعى المرشد الطلابي إلى تحقيق السعادة والرفاهية للمسترشد وأن توجه العملية الإرشادية لتحقيق أهدافها الإرشادية.
٨. يجب أن تكون لدى المرشد الطلابي معرفة تامة بالحدود الأخلاقية لمهنته، وألا يتجاوزها، وأن يتجنب أي تصرف يسيء إلى عمله المهني.
٩. أن يكون المظهر الشخصي للمرشد الطلابي مقبولاً دون تكلف أو مبالغة.
١٠. أن يبتعد المرشد عن التعصب بكافة أشكاله.
١١. أن يقوم المرشد بمصارحة الطالب بحدود وإمكانات عمله المهني دون مبالغة أو خداع.
١٢. ألا يستخدم المرشد الطلابي أجهزة تسجيل أو أجهزة أخرى إلا بعد استئذان الطالب وأخذ موافقته.
١٣. ألا يقوم المرشد الطلابي بتكليف أحد زملائه من غير المرشدين في المدرسة للقيام بمسؤولياته الإرشادية بالإنابة عنه.
١٤. أن يوثق المرشد الطلابي عمله المهني بأقصى قدر من الدقة والإتقان وبشكل يكفل استكماله في حالة عدم استمراره في مهمته لأي سبب من الأسباب.
١٥. في حالة تطبيق المرشد الطلابي اختبارات على الطالب فعليه إشعاره بأسباب التطبيق، ونوع الاختبار، وتفسير نتائجه، مع الاحتفاظ التام بسرية المعلومات.
١٦. عند تأكد المرشد الطلابي واقتناعه بضرورة تحويل الطالب إلى جهة أخرى لاستكمال دراسة حالته، فعليه إشعار الطالب بذلك، وشرح أسباب تحويله.

❖ المادة الثانية/ كفاية المرشد الطلابي المهنية وخصائصه الشخصية:

١. أن يتوافر لدى المرشد الطلابي بعض الخصائص المهنية والشخصية، ومنها الإلمام بالمعارف العلمية المتخصصة في مجال التوجيه والإرشاد وخدماته الإنمائية والوقائية والعلاجية التي تعتمد على فهم السلوك والقدرة على تفسيره، ويعد الدبلوم في التوجيه والإرشاد بعد الدرجة الجامعية وبخاصة في الدراسات النفسية

والاجتماعية (علم النفس، الخدمة الاجتماعية، علم الاجتماع) حداً أدنى للعمل في مجال التوجيه والإرشاد.

٢. أن تتوفر لديه القدرة على تطبيق الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية على البيئة السعودية وتفسير نتائجها.

٣. أن يطور قدراته المعرفية والمهارية في التوجيه والإرشاد عن طريق الاطلاع على المراجع العلمية، والاشتراك في الدوريات المتخصصة، وحضور المؤتمرات والندوات في مجال اختصاصه، والمشاركة الفاعلة فيها.

٤. أن تتوفر لديه الكفاية الذهنية التي تمنحه القدرة على فهم شخصية الطالب وحاجاته ومطالبه الإرشادية، وذلك يكون من خلال سعة اطلاع المرشد في مجال تخصصه.

٥. أن تتوفر لديه القدرة البدنية والانفعالية التي تدفعه لبذل الجهد والعطاء في متابعة حالة الطالب وإنجاح العملية الإرشادية.

٦. أن تتوفر لديه القدرة على توجيه مسار العملية الإرشادية بما يحقق الهدف الإرشادي.

٧. ألا يستخدم المرشد الطلابي أدوات فنية أو أساليب مهنية لا يجيد تطبيقها وتفسير نتائجها.

❖ المادة الثالثة/ السرية:

١. يلتزم بالأمانة على ما يقدم له أو يطلع عليه من أسرار خاصة بالطالب وبياناته الشخصية، وهو مسؤول عن تأمينها وعدم اطلاع غيره عليها إلا بإذن منه، وبطريقة تصون سريتها.

٢. يلتزم عدم نشر المعلومات الخاصة بالحالات التي يقوم بدراستها ومتابعتها، بحيث لا يمكن الآخرين من كشف أسرار أصحابها، منعاً للتسبب في أي حرج لهم، أو استغلال البيانات ضدهم.

٣. عدم الإفصاح عن نتائج دراسة حالة الطالب، والاكتفاء بإعطاء توصيات لمن يهمه أمر الطالب للتعامل مع حالته.

٤. في حالة تعرف المرشد الطلابي واقتناعه من خلال دراسة حالة الطالب بأن هناك خطراً أو ضرراً قد يلحق بالطالب أو الآخرين، فعليه الإفصاح عن معلومات محددة وضرورية عن الحالة لمن يهمه الموضوع في علاج حالته.
٥. في حالة طلب معلومات سرية عن حالة الطالب من قبل الجهات الأمنية أو القضائية فعلى المرشد الطلابي الإفصاح عن المعلومات الفردية وبقدر الحاجة فقط، وإشعار الطالب بذلك.
٦. إذا طلب ولي أمر الطالب أو مدير المدرسة أو المشرف التربوي معلومات سرية عن الطالب فعلى المرشد الطلابي تقديم المعلومات الضرورية بعد التأكد من عدم تضرر الطالب من إفشائها.

❖ المادة الرابعة/ أسس ومبادئ العلاقة الإرشادية:

١. المبادرة في تلمس حاجات الطلاب الإرشادية وتحديدها، وإعداد البرامج والخدمات اللازمة لتلبية تلك الحاجات في ضوء أهداف التوجيه والإرشاد في المملكة العربية السعودية.
٢. التقبل الإيجابي للطالب بالإصغاء لمشكلاته دون إصدار أحكام تقويمية عليها، والنظر إلى الطالب باعتباره إنساناً له كرامة وقيمة، مما يعطيه شعوراً بأن هناك من يفهمه، ويتتبع حالته، ويهمه أمره.
٣. العمل على إزالة أسباب الخوف والقلق لدى الطالب وتقبله والتفهم التام لمشكلته بما يعزز ثقته في المرشد الطلابي ويساعد على تكوين علاقة مهنية إيجابية تسهم في إنجاح العملية الإرشادية.
٤. الحرص التام على مصلحة الطالب وتقديم العون له بعيداً عن أشكال التحيز أو الاستغلال.
٥. الاهتمام بالجلسات الإرشادية وحضورها في مواعيدها المحددة بكل دقة وتهيئة المكان المناسب لعقدها.
٦. تفهم أبعاد ومقتضيات الوسط الاجتماعي والثقافي والقيم الاجتماعية، فلا يجوز أن يأتي المرشد الطلابي بممارسات علاجية أو إرشادية لا تتفق مع تلك المفاهيم والقيم.

٧. الإصغاء التام للطالب أثناء العملية الإرشادية، وملاحظة انفعالاته عن طريق قوله أو فعله لكي يتسنى له فهم حالته والملاحظة المستمرة لتلك الانفعالات.
٨. عدم استفزاز الطالب للكشف عن مشكلته مما يضعف الثقة بينه وبين المرشد الطلابي ويعيق تقدم العملية الإرشادية.
٩. لا ينبغي للمرشد أن يستهين بوجهة نظر الطالب حفاظاً على توثيق العلاقة المهنية، وسير العمل الإرشادي في اتجاهه الصحيح.
١٠. مساعدة الطالب في تعلم كيفية اتخاذ القرار لحل مشكلاته بما يعزز ثقته في نفسه، والبعد عن صنع القرار له.
١١. عدم الإفراط في التعاطف والحنو مع الطالب، فذلك مما يضعف استقلاليته وقدرته في اتخاذ قراراته لحل مشكلاته.
١٢. عدم استخدام أي مقاييس أو اختبارات غير مقننة على البيئة السعودية، وأخذ موافقة الوزارة قبل تطبيق أي اختبارات ومقاييس في مجال الإرشاد.
١٣. إقفال الحالة أو إحالتها عند إدراك المرشد الطلابي أن الاستمرار في دراسة الحالة ليس فيه مصلحة الطالب مع شرح الأسباب له.
١٤. في حالة استخدام المرشد الطلابي أسلوب الإرشاد الجمعي فعليه اتباع الأسس المهنية الخاصة بهذا الأسلوب، مثل إعداد الطالب للقاء الجماعة والتأكيد على سريتها وحفظها.
١٥. عدم إحالة الطالب إلى جهة أخرى إلا بعد موافقته أو موافقة ولي أمره إذا كان قاصراً.

- **مهام المرشد المدرسي:**

يرى الباحث التعريف بالمرشد المدرسي أولاً ليكون مدخلاً لتوصيف المهام التي يضطلع بها، فالمرشد المدرسي يُعرفه زهران بأنه عادةً: المسؤول والمتخصص الأول عن العمليات الرئيسة في التوجيه والإرشاد، وإذا كان هذا المرشد يعمل في إطار المدرسة فيطلق عليه مسمى " المرشد المدرسي". (زهران ٢٠٠٢، ٥٣١).

إن المرشد المدرسي هو أحد طرفي العلاقة التي تبنى عليها منظومة العملية الإرشادية، وهو الشخص الذي يعطي في عملية الأخذ والعطاء، وهو أيضاً الشخص الذي يعلّم في عملية التعليم والتعلم، وهو الشخص الذي يساعد في عملية المساعدة، وهو الشخص الماهر في عملية الإرشاد بوجه عام، وهو الشخص الذي يبني في العملية التعليمية التي تنهض بتحقيق الأهداف الإيجابية للتعليم بدءاً من الفرد ووصولاً إلى المجتمع. (التويجري ١٤٢٠، ٤٥٣).

وتعرفه دلال العلمي بأنه: " المهني المتخصص في حقل الإرشاد النفسي، والذي يقدم خدمات التوجيه والإرشاد النفسي في المدرسة ". (دلال العلمي ١٩٨٨، ١٢).

ويعرف كل من بار والسليماني المرشد المدرسي بأنه: " الشخص المتخصص في التوجيه والإرشاد، ويقوم بممارسة أدواره التربوية والاجتماعية والمهنية والنفسية والوقائية والدينية بتكليف من الإدارة العامة للتوجيه والإرشاد المدرسي بوزارة المعارف بالمملكة العربية السعودية". (بار والسليماني ١٩٩٢، ١٣٣).

وتشير الجمعية الأميركية للإرشاد المدرسي في تعريفها للمرشدين المدرسيين إلى أن المرشدين المدرسيين هم: " المتخصصون الوحيدون في مجال الصحة العقلية الذين يلجأ إليهم الطلاب وهم المتخصصون الذين يربطون المجال الأكاديمي بالمجال الوجداني في حياة الطلاب". (Blueuer & Walz 1993, 5).

ويعتبر دور المرشد المدرسي من الأدوار الهامة لإنجاح العملية التربوية داخل المدرسة، حيث يمارس المرشد المدرسي العديد من الأدوار داخل المدرسة، والتي منها:

١. تقديم عملية الإرشاد المدرسي لجميع طلبة المدرسة الذين يحتاجون إلى الإرشاد.
٢. تنفيذ البرنامج التوجيهي داخل المدرسة.
٣. الإشراف على أداء الاختبارات النفسية المختلفة وتفسير نتائجها.
٤. مساعدة المعلمين والإدارة المدرسية، في بعض النواحي التي تحتاج المعرفة بالفروق الفردية بين الطلبة وما يتعلق بنموهم. (دبور والصافي ٢٠٠٧، ٢٨).

ويحدد إيساكسن (Isaksen 1964) في (الدليم ١٤٢٥) خمس مهام للمرشدين المدرسيين، وهي كما يلي:

١. تشجيع الطلاب على الاستفادة من الخدمات الإرشادية المتوافرة لهم.
٢. مساعدة الطلبة المستجدين في اختيار المسارات الأكاديمية وتحديد الشعب والمجموعات الدراسية بناء على الفروق الفردية بينهم.
٣. تزويد الطلبة بخدمات المعلومات التي تساعدهم في تحقيق احتياجاتهم التعليمية والتربوية والمهنية والشخصية والاجتماعية.
٤. تطبيق أساليب متعددة من الاختبارات والمقاييس لمساعدة الطلاب في تقدير وتقييم إمكاناتهم وإنجازاتهم وميولهم ومستوى تأقلمهم وتكيفهم.
٥. قيام المرشدين بعمل الدراسات والأبحاث والإجراءات التي تساعد في تقويم فاعلية عملية الإرشاد والتوجيه.

أما على المستوى العربي فقد حدد البطش وجبريل في (الدليم ١٤٢٥) ست مهام تتكون منها العناصر الأساسية للعمل الإرشادي في المدارس وهي:

١. المهام الإدارية لبرنامج التوجيه والإرشاد.
٢. المهام التوجيهية.
٣. المهام الإرشادية.
٤. المهام الاستشارية
٥. المهام التنسيقية والتحويلية.
٦. المهام التشخيصية والتقييمية.

وحددت إدارة التوجيه والإرشاد بالمملكة العربية السعودية في العام ١٤٢٢هـ مهام المرشد المدرسي فيما يلي:

١. إعداد الخطة العامة السنوية لبرامج التوجيه والإرشاد في ضوء التعليمات المنظمة لذلك واعتمادها من مدير المدرسة.
٢. تبصير المجتمع المدرسي بأهداف التوجيه والإرشاد وخططه وبرامجه وخدماته، وبناء علاقات مهنية مثمرة مع منسوبي المدرسة، ومع أولياء أمور الطلاب.
٣. تنفيذ برامج التوجيه والإرشاد وخدماته الإنمائية والوقائية والعلاجية. وتعبئة السجل الشامل للطالب، والمحافظة على سريته، وتنظيم الملفات والسجلات الخاصة بالتوجيه والإرشاد.

٤. بحث حالات الطلاب التحصيلية والسلوكية، وتقديم الخدمات الإرشادية التي من شأنها تحقيق أهداف المرحلة التعليمية.
٥. متابعة مذكرة الواجبات اليومية وفق خطة زمنية وتفعيلها والعمل على ما يحقق الأهداف المرجوة منها.
٦. رعاية الطلاب الموهوبين والمتفوقين دراسيا وتشجيعهم وتوجيههم، ومنحهم الحوافز والمكافآت، وتقديم برامج إضافية لهم.
٧. متابعة الطلاب المتأخرين دراسيا ودراسة أسباب تأخرهم وعلاجها واتخاذ الخطوات اللازمة للارتقاء بمستوياتهم.
٨. تحري الأحوال الأسرية للتلاميذ وبخاصة الاقتصادية منها، ومساعدة المحتاجين منهم عن طريق الصندوق المدرسي.
٩. دراسة الحالات الفردية للطلاب الذين تظهر عليهم بوادر سلبية في السلوك، وتفهم مشكلاتهم، وتقديم التوجيه والنصح لهم حسب حالتهم.
١٠. عقد لقاءات فردية مع أولياء أمور الطلاب الذين تظهر على أبنائهم بوادر سلبية في السلوك أو عدم التكيف مع الجو المدرسي لاستطلاع آرائهم، والتعاون معهم، وبحث المشكلات الأسرية ذات الأثر في أحوال أولئك الطلاب.
١١. إعداد تقارير دورية عن مستويات الطلاب العلمية والتربوية وتقديمها لمدير المدرسة.
١٢. إجراء البحوث والدراسات التربوية التي يتطلبها عمل المرشد.

والمهام التي يضطلع بها المرشد المدرسي لا تخرج عن كونها خدمات وبرامج إرشادية تخضع لمبادئ وقوانين الإرشاد، وتتوزع في ميادين عدة، ويوضح الباحث فيما يلي ميادين وخدمات الإرشادي المدرسي بمدارس المملكة العربية السعودية كما حددتها الإدارة العامة للتوجيه والإرشاد في دليل المرشد الطلابي الصادر عام ١٤٢٢هـ:

١. التوجيه والإرشاد الديني والأخلاقي: ويهدف إلى تكثيف الجهود الرامية إلى تنمية القيم والمبادئ الإسلامية لدى الطلاب، واستثمار الوسائل والطرق العلمية المناسبة لتوظيف وتأصيل تلك المبادئ والأخلاق الإسلامية، وترجمتها إلى ممارسات سلوكية تظهر في جميع تصرفات الطالب.

٢. التوجيه والإرشاد التربوي: يهدف إلى مساعدة الطالب في رسم وتحديد خططه وبرامجه التربوية والتعليمية التي تتناسب مع استعداداته وقدراته واهتماماته، والتعامل مع المشكلات الدراسية التي قد تعترضه، مثل: التأخر الدراسي، وبطء التعلم وصعوباته، بحيث يسعى المرشد لتقديم خدمات إرشادية مناسبة للطلاب.
٣. التوجيه والإرشاد الاجتماعي: يهتم هذا الميدان بالنمو والتنشئة الاجتماعية السليمة للطالب وعلاقته بالمجتمع، ومساعدته على تحقيق التوافق مع نفسه ومع الآخرين في الأسرة والمدرسة والبيئة الاجتماعية.
٤. التوجيه والإرشاد النفسي: يهدف إلى تقديم المساعدة النفسية اللازمة للطلاب وخصوصاً ذوي الحالات الخاصة، من خلال الرعاية النفسية المباشرة، التي ترتكز على فهم شخصية الطالب، وتبصيره بمرحلة النمو التي يمر بها ومتطلباتها النفسية والجسمية والاجتماعية، ومساعدته في التغلب على مشكلاته.
٥. التوجيه والإرشاد الوقائي: يهدف إلى توعية وتبصير الطلاب ووقايتهم من الوقوع في بعض المشكلات سواءً كانت صحية أو نفسية أو اجتماعية، والتي قد تترتب على بعض الممارسات السلبية، والعمل على إزالة أسبابها، وتدريب الطالب وتنمية قناعته الذاتية، والحفاظ على مقوماته الدينية والخلقية والشخصية.
٦. التوجيه والإرشاد التعليمي والمهني: وهو مساعدة الطالب على اختيار المجال الدراسي والمهني الذي يتناسب مع قدراته، وموازنتها بطموحاته لتحقيق أهداف سليمة وواقعية. ويهدف إلى تحقيق التكيف التربوي للطالب، وتبصير الطالب بالفرص التعليمية والمهنية المتاحة، واحتياج المجتمع في ضوء خطط التنمية التي تضعها الدولة، وتكوين اتجاهات إيجابية نحو بعض المهن والأعمال المختلفة.

ومما سبق يتضح حجم المهام التي يطالب بتنفيذها المرشد المدرسي في عدة ميادين إرشادية، حيث تتصل هذه المهام بجميع العمليات التعليمية المحيطة بالطالب، وتتصل بكل ما يتعرض له الطالب من مشكلات واضطرابات اجتماعية، أو سلوكية، وتراعى فيها طبيعة المرحلة العمرية حسب المرحلة الدراسية. وكل ذلك - إضافة إلى مشكلات العمل الأخرى - يزيد من الأعباء الملقاة على عاتق المرشدين المدرسيين.

- **صفات المرشد المدرسي:**

تشير الأدبيات المتعلقة بمواصفات المرشد المدرسي إلى مجموعة كبيرة من الصفات التي يلزم توافرها في المرشد، وهي من الكثرة بحيث يندر توافرها في شخص بعينه، ولكن يمكن القول إن هناك ثلاث متغيرات يجب التحدث عن مدى توافرها لدى المرشد المدرسي لكونها مرتبطة بمهامه ومهاراته:

١. المتغير الأكاديمي: وهو يعد شرطاً أساسياً لمزاولة المهنة.
٢. المتغير المهني: بمعنى امتلاكه للقدرات التي تساعده على أداء مهام عمله.
٣. متغيرات الشخصية: التي تجعل منه شخصاً متوافقاً نفسياً، مما يمكنه من بناء علاقات مهنية فعالة مع المسترشدين. (الخطيب ٢٠٠٣، ٥٧).

ويرى برامر وشوستروم (Brammer & Shostrom 1982) أن الخصائص الشخصية للمرشد لها أثر مسؤول في نجاح أو فشل العملية الإرشادية، ويضع برامر (Brammer 1985) مجموعة من الخصائص الشخصية يلزم توافرها في المرشد وهي:

١. وعيه ذاته.
٢. حساسيته للفوارق الثقافية.
٣. قدرته على تحليل مشاعره الذاتية.
٤. قدرته على أن يكون نموذجاً للآخرين.
٥. لديه حس قوي للمبادئ الأخلاقية.
٦. يتحمل المسؤولية. في (الضامن ٢٠٠٣، ٣٥).

وأشارت دراسة في (الخطيب ٢٠٠٣، ٦٤) عن السمات الشخصية المرتبطة بفاعلية المرشد المدرسي بالأردن إلى أن المرشدين الفعَّالين يتميزون عن المرشدين غير الفعَّالين بالسمات التالية:

١. أنهم أكثر وداً ومشاركة، ويوصفون بأنهم اجتماعيون أكثر.
٢. أكثر ذكاءً وأكثر براعة ولديهم قدرة عقلية ومدرسية أعلى.
٣. أكثر ثباتاً عاطفياً ونضجاً ومواجهة للحقيقة.
٤. أكثر مغامرة، ولديهم القدرة على التفاعل الاجتماعي السوي.
٥. أكثر استقلالاً، أي واسعوا الحيلة، ومكتفون ذاتياً.

وتوصل كازنكو ونيدت (kazienko & Neidt 1962) في دراسة أجريت على المرشدين والمتدربين في معاهد للتدريب على التوجيه والإرشاد في الولايات المتحدة الأميركية، إلى أربع صفات شخصية تتوافر لدى المرشد الجيد، وهي: فهم الذات، والدافعية الشخصية للنجاح، وامتلاك قيم السعادة والتفاؤل، والمشاركة الوجدانية مع الآخرين. (سهام أبو عيطة ٢٠٠٢، ١٠٩).

ويستنتج الباحث مما سبق بأنه وعلى الرغم من أن القدرة العقلية تعد عاملاً قوياً لنجاح المرشد، إلا أن المرشد الفعَّال يتميز بصفات أخرى كتفهم ذاته، وتفهم دوافعه، وقيمة مشاعره نحو الآخرين، وهي صفات وجدانية، تشير إلى أهمية العناية بالجانب الوجداني للمرشد المدرسي.

- **اختيار وتدريب المرشد المدرسي:**

على الرغم من تأكيد موزر (Mozer 1963) لأهمية شخصية المرشد كمتغير فعَّال في نجاحه، إلا أنه يستدرك ذلك بأنه لا أحد ينكر أهمية التدريب والفهم العلمي، إذ إنه من الصعب أن يقال إن التدريب يأتي دائماً ثانياً من حيث الأهمية، ولكن من المنطقي أن يقال إن الواحد منهما لا فائدة منه دون الآخر. (الخطيب ٢٠٠٣، ٦٦).

ومن أجل تقديم خدمات إرشادية تتسم بالنوعية الجيدة والأصالة، لابد من إعداد المرشدين المدرسيين إعداداً يتناسب وجسامة مهامهم، ويؤهلهم للقيام بالأدوار المطلوبة منهم بفاعلية، ولهذا يتوجب أن يتضمن هذا الإعداد العناية بثلاثة محاور أساسية تتمثل في التأهيل الأكاديمي، والتدريب، والسمات الشخصية. (دبور والصافي ٢٠٠٧، ١٩٨).

ونستخدم كلمة الإعداد للمرشد المدرسي لنعني بها التعليم النظري والتدريب العملي، ويتضمن الإعداد دراسة العلوم المرتبطة بالإرشاد النفسي، وبجانب ذلك تدرس علوم أخرى مرتبطة بالإرشاد النفسي، كعلم نفس النمو، وعلم الاجتماع، والصحة النفسية على سبيل المثال، في حين يجرى التدريب الميداني أثناء مرحلة الإعداد، وقد يجرى أثناء الممارسة الفعلية. (سعفان ٢٠٠٥، ٤٦).

ويرى عقل (٢٠٠٠، ١٥٤) احتياج المرشد المدرسي إلى إعداد علمي نظري من أبرز ملامحه حصول الممارس على درجة الماجستير في التوجيه والإرشاد أو على درجة البكالوريوس مع ساعات تخصصية في الإرشاد لا تقل عن ٣٠ ساعة، ويفضل أن يكون للمرشد المدرسي خبرة في مجال التدريس لا تقل عن سنتين ليتعرف أكثر على مشكلات الطلاب وحاجاتهم.

ويوضح (العمري ١٤٢٤) أن الدراسات تشير إلى أن الإعداد والتدريب للمرشد المدرسي يكون على نوعين: إعداد وتدريب قبل الخدمة، بالجامعات والمراكز المتخصصة، وإعداد أثناء الخدمة، بالجامعات والمراكز المتخصصة وأماكن العمل.

ويرى الفرح في (عطا وآخرين ١٤٢٥) إعادة النظر في ضوابط اختيار المرشد المدرسي لتبدو أكثر فاعلية في تنفيذ المرشد لمهامه المختلفة، وفي هذا الصدد يقترح:

١. تطبيق اختبارات نفسية تكشف عن الصحة النفسية للمرشد ومدى مناسبته لهذا التخصص، وقدراته ذات العلاقة بالعمل الإرشادي.
٢. مساعدة المرشد المتدرب على التغلب على جوانب الضعف لديه.
٣. إصدار قوانين تضبط مزاولة مهنة الإرشاد.

وذكر المهداوي (١٤٢٣) عدداً من الضوابط عند اختيار المرشدين المدرسيين، وهي على النحو التالي:

١. أن يكون المرشح من المؤهلين تأهيلاً علمياً لا يقل عن الدرجة الجامعية في أحد التخصصات التربوية، ويفضل من لديه دبلوم أو دورة تدريبية في الإرشاد.
٢. أن يجتاز المرشح الاختبار التحريري والمقابلة الشخصية التي تجرى له.
٣. أن تكون لديه خبرة تعليمية تربوية في التدريس لا تقل عن سنتين دراسيتين.
٤. ألا يقل تقديره عن جيد جداً في الأداء الوظيفي للسنتين الأخيرتين.

وتحدد الإدارة العامة للتوجيه والإرشاد بوزارة التربية والتعليم ضوابط ترشيح مرشدي الطلاب كما يلي:

١. أن يكون المرشح مؤهلاً علمياً بما لا يقل عن الدرجة الجامعية في أحد التخصصات التربوية، ويفضل الحاصل على الدبلوم العام للتوجيه والإرشاد.
٢. أن يكون لديه خبرة تعليمية في التدريس لا تقل عن سنتين دراسيتين.

٣. أن يكون المرشح حاصلاً على تقدير جيد جداً في الأداء الوظيفي لآخر سنتين.
٤. أن يكون قادراً صحياً ونفسياً على القيام بأعمال الإرشاد.
٥. أن يجتاز المرشح الاختبار التحريري، والمقابلة الشخصية.
٦. أن يجيد المرشح التعامل مع الحاسب الآلي.
٧. أن يكون ملفه خالياً من أي عقوبات تتعارض مع رسالة التوجيه والإرشاد.

وبناءً على ما سبق يحدد الباحث في الدراسة الحالية المرشدين المتخصصين في الإرشاد المدرسي بخريجي أقسام علم النفس بالجامعات الحاصلين على درجة البكالوريوس كحد أدنى، ويلحق بهم خريجو الأقسام الأخرى الحاصلون على دبلوم التوجيه والإرشاد في مجال الإرشاد المدرسي، بينما يعد خلاف ذلك غير متخصص في الإرشاد المدرسي.

- تقويم أداء المرشد المدرسي:

الأداء هو ما يقوم به الفرد في مجال يتطلب فعلاً أو عملاً أو إنجازاً ما، ويقوم البعض بتسمية هذا الفعل أو العمل بالأداء، لكون الأداء أكثر شمولية من الإنجاز، وأيضاً لأن كلمة الأداء تنطوي على الإنجاز لمهنة ما، والقيام الفعلي والحقيقي بها. وفي قياس درجة الأداء يرى (الرفاعي ١٩٨٢) أن اختبارات الأداء ترمي إلى "قياس أداء الفرد في فعل وإنتاج ما، وهي ذلك النوع من الاختبارات التي تهتم بمتطلبات المهارة".

ولتقويم أداء شاغلي الوظائف التعليمية (مدير/وكيل/مرشد/معلم)، تعتمد وزارة التربية والتعليم بطاقات لقياس الأداء الوظيفي، وفي هذا الإطار استحدثت بطاقة لتقويم الأداء الوظيفي للمرشد المدرسي وذلك في العام ١٤٢٨هـ يتم من خلالها الحكم على أداء المرشد المدرسي بشكل موضوعي، وتتضمن هذه البطاقة شرحاً لعناصرها ومفرداتها، وأسس التحقق منها، وقد صنفت هذه البطاقة أداء المرشد المدرسي إلى ثلاثة عناصر يجملها الباحث فيما يلي:
١. عناصر فنية: وتشمل المهام المتخصصة التي يضطلع بها المرشد المدرسي.
٢. عناصر شخصية: وتتعلق بالسلوك العام للمرشد المدرسي، ومظاهر شخصيته.
٣. عناصر العلاقات الإنسانية مع الرؤساء، والزملاء، والمسترشدين، وأولياء لأمور.

ويكون تقدير درجات الأداء التي يحصل عليها المرشد المدرسي وفق سلم التقدير الموضح في الجدول (١):

جـدول (٢)

سلم تقدير درجات الأداء الوظيفي للمرشد المدرسي

ممتاز	جيد جداً	جيد	مرضي	غير مرضي
(٩٠ – ١٠٠)	(٨٠ – ٨٩)	(٧٠ – ٧٩)	(٦٠ – ٦٩)	أقل من ٦٠

ويتضح من الجدول (١) أن الأداء المرضي ينطلق ابتداءً من ٦٠ درجة فأكثر، ويتمايز صعوداً إلى تقدير جيد، فجيد جيداً، وأخيراً ممتاز، وهو قمة الأداء.

وحيث تمثل الكفايات المهنية الخبرات الضرورية للوفاء بمتطلبات أي مهنة من المهن، فقد أصدرت الإدارة العامة للتقويم والجودة التربوية التابعة لوكالة التطوير التربوي بوزارة التربية والتعليم، في العام ١٤٢٤هـ وثيقة كفايات المرشدين المدرسيين، وتغطي هذه الكفايات متطلبات مهنة التوجيه والإرشاد من جميع جوانبها، وتتناولها الوثيقة من ثلاثة محاور رئيسة، يجملها الباحث فيما يلي:

١. المعـــارف: وتتضمن مفهوم التربية وأهدافها ومبادئها والعوامل المؤثرة فيها، ومفهوم علم النفس التربوي، ومفهوم الإرشاد وطرقه، والمعارف المرتكزة على الجوانب الشخصية والاجتماعية للمرشد المدرسي.

٢. النمو المهني للمرشد المدرسي: ويعني الاستفادة من الممارسة التعليمية والتخطيط المهني، والسعي للنمو المهني، والتعاون مع الزملاء وأولياء الأمور والمجتمع المحلي لتطوير المرشد لممارسته المهنية.

٣. المهارات: وتتضمن المهارات الإرشادية، والمهارات في مجال القياس والتقويم، وتنفيذ البرامج والخدمات الإرشادية، والجوانب التنظيمية لعمل المرشد المدرسي.

ويختتم الباحث هذا الجزء، والذي يختص بالمرشد المدرسي بالتأكيد على أن مهنة الإرشاد تتميز عن المهن الأخرى، من منطلق أن المرشدين يستخدمون أنفسهم كأدوات للتغيير أثناء العملية الإرشادية، ويستدعي ذلك منهم الإدراك والتنظيم الجيد لانفعالاتهم الذاتية، ولانفعالات الآخرين (المسترشدين)، ومن هنا تبرز أهمية الجانب الوجداني لدى المرشد المدرسي.

ثانياً. دراســـــات ســـــابقــة:

تهدف مراجعة ما تيسر الحصول عليه من دراسات عربية وأجنبية متعلقة بموضوع الدراسة الحالية إلى الإفادة منها في تأصيل الإطار النظري للدراسة، فضلاً عن معرفة أهم ما توصلت إليه هذه الدراسات من نتائج وتوصيات ومقترحات يمكن الإفادة منها في الدراسة الحالية.

ويصنف الباحث الدراسات والبحوث التي استطاع الحصول عليها في مجال الذكاء الوجداني والتوافق المهني، إلى ثلاثة محاور:

- المحور الأول: دراسات تناولت الذكاء الوجداني.
- المحور الثاني: دراسات تناولت التوافق المهني.
- المحور الثالث: دراسات تناولت الذكاء الوجداني والتوافق المهني معاً.

وسوف يستعرض الباحث الدراسات السابقة وفق محاورها في ترتيب زمني من الأقدم إلى الأحدث، وتتضمن كل دراسة في عرضها النقاط التالية: (عنوان الدراسة، الهدف من الدراسة، عينة الدراسة، أدوات الدراسة، أهم نتائج الدراسة)، ثم يتناول الباحث الدراسات السابقة بالتعليق عليها من حيث: (الهدف من الدراسة، عينة الدراسة، أدوات الدراسة، أهم نتائج الدراسة).

ويختتم الباحث هذا الجزء من الإطار النظري، والذي يتعلق بالدراسات السابقة، بتعليق مجمل على ما تناوله من دراسات.

▪ المحور الأول: دراسات تناولت الذكاء الوجداني.

دراسة ثاي (Thi 1998) والتي عنوانها "الذكاء الوجداني وتأثيره على أداء الفرد"، وتهدف هذه الدراسة إلى اختبار تأثير الذكاء الوجداني بصفة عامة بكل عمليات الاستدلال الانفعالي الأربعة (تقدير وإدراك الانفعالات، تمثل الانفعالات، فهم الانفعالات، تنظيم الانفعالات)، ومدى تأثيره على أداء الفرد خلال الظروف الضاغطة المختلفة، واستخدم في هذه الدراسة تصميم عاملي ٢×٢؛ وهي عبارة عن (مهام سهلة، مهام صعبة)×(ضغط منخفض، ضغط مرتفع)، وقام المفحوصون بإكمال اثنين من

المهام الفردية، ثم الإجابة على مقاييس الذكاء الوجداني، والذكاء العام، والإمباثية (التعاطف)، والتعايش، وبيانات ديموجرافية، وكانت النتائج كما يلي:

- ارتباط الذكاء الوجداني المرتفع بأعلى الدرجات على اثنين من مقاييس الأداء.
- الارتباط النظري بين تنظيم الانفعالات وبين التعايش، وعلى ذلك فالعلاقة بينهما واضحة، ولكن تظل طبيعة هذه العلاقة في حيز الغموض.

ودراسة يو وآخرين (You et al 1998) التي بعنوان "تأثير الخصائص الانفعالية على الشعور بالاحتراق في العمل (الذكاء الوجداني كوسيط للشعور بالاحتراق)"، وتهدف إلى استقصاء مقدار الاحتراق burnout الذي يشعر به الأفراد في العمل، وما المتغيرات الشخصية التي تؤثر على الشعور بالاحتراق، وتمثلت عينة الدراسة في (٢٢٨) من عمال المكاتب، والإنتاج، والمعلمين (١٤٤ ذكور و٨٤ إناث)، أما أدوات الدراسة فكانت مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي، ومقياس التعبيرية الانفعالية لكرينجتال (١٩٩٤)، وأشارت النتائج إلى:

- أكثر المفحوصين مرونة وأفضلهم في التعامل مع المشكلات الانفعالية كانوا أقل إحساساً بالاحتراق في العمل.
- المفحوصون متوسطو العمر الذين يكبتون الصراعات الانفعالية مع طريقة صارمة في التفكير من الممكن أن يكونوا هم الأكثر عرضة لضغوط العمل.

وفي دراسة جورج (George 2000) التي هدفت للتعرف على دور الذكاء الوجداني في بيئة العمل، أشارت إلى أن للمشاعر والانفعالات أثر مهم في القيادة، وافترضت هذه الدراسة التي أجراها الباحث على مجموعة من مديري المؤسسات الحكومية من بينها المؤسسات التعليمية (٣٢ مديراً)، أن الذكاء الوجداني الذي يعني القدرة على فهم وإدارة الوجدان يسهم بدرجة كبيرة في فاعلية القيادة في المؤسسات عامة وفي المدارس خاصة، وركزت الدراسة على أربعة جوانب أساسية للذكاء الوجداني (الإدراك الانفعالي، التعبير الانفعالي، التحكم الانفعالي، المعرفة بالانفعالات)، وقد توصلت الدراسة إلى نتيجة هامة مفادها: الانفعالات الإيجابية تعمل على زيادة العمليات المعرفية واتخاذ قرارات صائبة وفعَّالة، وبذلك تحققت من فرضها القائل إن الذكاء الوجداني يسهم في فاعلية القيادة الناجحة.

ودراسة منى أبو ناشي (٢٠٠٢) التي بعنوان "الذكاء الانفعالي وعلاقته بالذكاء العام والمهارات الاجتماعية وسمات الشخصية"، وتهدف إلى بحث بنية الذكاء الانفعالي وعلاقته بكل من الذكاء العام والمهارات الاجتماعية وسمات الشخصية، وكذلك الكشف عن تمايزه عن تلك المفاهيم، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٠٥) من الطلاب والطالبات، بواقع (٩٣) طالباً و (١١٢) طالبة من كلية التربية النوعية بجامعة المنوفية. وطبق على أفراد العينة اختبار الذكاء الوجداني الذي أعدته الباحثة، ومقياس المهارات الاجتماعية للسمادوني (١٩٩١)، والبروفيل الشخصي لعبد الحميد وأبو حطب (١٩٧٦)، واختبار الذكاء العالي لخيري، وقد توصلت الدراسة لعدد من النتائج أهمها:

- وجود ارتباط جزئي بين الذكاء الانفعالي والذكاء العام، وذلك في بُعد التعاطف لاختبار الذكاء الانفعالي.
- اتضح وجود ارتباط جزئي بين الذكاء الانفعالي والمهارات الاجتماعية، وذلك في بُعد إدارة الانفعالات لاختبار الذكاء الانفعالي.
- وجود علاقة ارتباطية دالة بين الذكاء الانفعالي وسمات الشخصية، حيث ارتبط الذكاء الانفعالي بمعظم أبعاد سمات الشخصية.
- كشف التحليل العاملي للدرجة الكلية للذكاء الانفعالي ومتغيرات الدراسة الأخرى عن عدم وجود تمايز بين الدرجة الكلية للذكاء الانفعالي وسمات الشخصية.
- كما أسفر التحليل العاملي لأبعاد الذكاء الانفعالي ومتغيرات الدراسة الأخرى عن عدم وجود تمايز بين بعض أبعاد الذكاء الانفعالي والمهارات الاجتماعية والذكاء العام، وعدم وجود تمايز بين أبعاد الذكاء الانفعالي وأبعاد سمات الشخصية.

وفي دراسة الدردير (٢٠٠٢) "الذكاء الانفعالي لدى طلاب الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات المعرفية والمزاجية"، التي هدفت للتعرف على أثر كل من الجنس والتخصص الدراسي على الذكاء الانفعالي، وعلاقة الذكاء الانفعالي ببعض المتغيرات المعرفية (الذكاءات المتعددة، التفكير الابتكاري، التفكير الناقد)، وعوامل الشخصية المزاجية الستة عشر. شملت الدراسة عينة مكونة من (١٤٧) طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية (٥٩ طالباً ، ٨٨ طالبة)، واستخدم الباحث اختبار

الذكاء الانفعالي الذي أعده في ضوء نموذج جولمان للذكاء الانفعالي (١٩٩٨)، وقائمة الذكاءات المتعددة، إعداد هارمس (١٩٩٨)، ونظرية جاردنر، تعريب وتقنين الباحث، ومقياس جلاسر- واطسن للتفكير الناقد، تعريب وتقنين جابر عبد الحميد، ويحيى حامد (١٩٧٦)، ومقياس وليامز للتفكير الابتكاري، تعريب وتقنين قنديل (١٩٩٠)، ومقياس كاتل وزملائه لقياس سمات الشخصية "التحليل الإكلينيكي - الجزء الأول"، تعريب وتقنين أبو عباة (١٩٩٨)، وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها:

- أن كلاً من النوع والتخصص لا يؤثران على الذكاء الانفعالي.
- وجود علاقة موجبة دالة بين كل من الذكاء الانفعالي والذكاءات (اللغوي، الشخصي، الاجتماعي)، والتفكير الابتكاري، والتفكير الناقد.
- عدم وجود علاقة دالة بين الذكاء الانفعالي والذكاءات (المنطقي، الرياضي، المكاني، الجسمي، الحركي، الموسيقي، الطبيعي).
- أثبتت الدراسة وجود علاقة دالة بين الذكاء الانفعالي وعوامل الشخصية الستة عشر، ما عدا سمة الذكاء.
- وخلصت الدراسة بنتيجة عامة مؤداها أن الذكاء الانفعالي لا يقع في المجال المعرفي، بينما يقترب من المجال الانفعالي على متصل (المعرفة - الوجدان).

أما دراسة لام وكيربي (Lam & Kirby 2002) للتعرف على أثر الذكاء العاطفي والعام على الأداء الفردي، وتقصي ما إذا كان الذكاء العاطفي الكلي وقدرات استدلاله المميزة يمكن أن تضيف بصورة إيجابية للأداء الفردي القائم على المعرفة فوق المستوى الذي يمكن تفسيره بالذكاء العام، باستخدام نسبة الذكاء (IQ) لمعهد شيبلي للحياة لتقويم الذكاء العام، ومقياس لتقويم الأداء الفردي القائم على الإدراك، واستبيان يقوم الخصائص الديموغرافية، وأجري الاختبار على عينة تكونت من (٣٠٤) طلاب (١٥٢ طالباً، و١٥٢ طالبة) بإحدى الجامعة بغربي الولايات المتحدة، تراوحت أعمارهم بين ١٨- ٣٣ سنة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى:

- أن الذكاء العاطفي يضيف إلى الأداء الفردي القائم على الإدراك فوق المستوى الذي يمكن عزوه للذكاء العام.
- أن إدراك العواطف يضيف للأداء الفردي القائم على الإدراك فوق المستوى الذي يمكن عزوه للذكاء العام.

- فهم العواطف لم يضف للأداء الفردي القائم على الإدراك فوق المستوى الذي يمكن عزوه للذكاء العام.
- ضبط العواطف يضيف للأداء الفردي القائم على الإدراك فوق المستوى الذي يمكن عزوه للذكاء العام.

ودراسة عجوة (٢٠٠٢) وهي بعنوان "الذكاء الانفعالي وعلاقته بكل من الذكاء المعرفي، العمر، التحصيل الدراسي، التوافق النفسي لدى طلاب الجامعة"، وتهدف للتعرف على علاقة الذكاء الانفعالي بكل من الذكاء المعرفي، والعمر، والتحصيل الدراسي، والتوافق النفسي لدى طلاب الجامعة، وشملت الدراسة عينة مكونة من (٦٤) طالباً و(١٩٤) طالبة بكلية التربية بجامعة المنوفية، من التخصصات العلمية (رياضيات، كيمياء طبيعية، تاريخ طبيعي) والتخصصات الأدبية (لغة عربية، لغة فرنسية)، واستخدم الباحث الأدوات التالية: قائمة بار- أون للذكاء الانفعالي (١٩٩٧) تعريب الباحث، ومقياس الذكاء العالي، إعداد خيري، واختبار الذكاء المصور، إعداد صالح (١٩٧٨)، واختبار الشخصية للمرحلة الثانوية (اختبار كاليفورنيا)، إعداد جابر والشيخ (د.ت)، ومن أهم نتائج الدراسة:

- عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين الذكاء الانفعالي والذكاء المعرفي كما قيس بالمقاييس والاختبارات قيد البحث.
- أثبتت الدراسة عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين أي من مقاييس الذكاء الانفعالي الثلاثة والتحصيل الدراسي.
- وجدت علاقة دالة إحصائياً بين الذكاء الانفعالي والتوافق النفسي والتوافق الاجتماعي والتوافق الشخصي.
- عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين ذوي التخصصات العلمية والأدبية في الذكاء الانفعالي، بينما وجدت فروق دالة إحصائياً بين المجموعات العمرية في الذكاء الانفعالي لصالح الأكبر سناً.

وفي دراسة زيدان والإمام (٢٠٠٣) التي بعنوان "الذكاء الانفعالي وعلاقته ببعض أساليب التعلم وأبعاد الشخصية لدى طلاب كلية التربية النوعية"، وتهدف إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي وكل من أساليب التعلم وأبعاد الشخصية لدى طلاب

كلية التربية النوعية، تكونت العينة من (٣٥٥) طالباً وطالبة (١٨٠ من الذكور، ١٧٥ من الإناث)، موزعين على ستة تخصصات دراسية، واستخدم في الدراسة مقياس الذكاء الانفعالي ومقياس أساليب التعلم، وهما من إعداد الباحث، وقائمة إيزنك للشخصية (الصورة ب)، وأشارت النتائج إلى:

- وجود علاقة دالة بين الذكاء الانفعالي وأساليب التعلم.
- وجود علاقة موجبة دالة بين الذكاء الانفعالي والانبساط، وعلاقة دالة سالبة بين الذكاء الانفعالي والعصابية.

وتناولت دراسة براون وآخرين (Brown et al 2003) علاقة الذكاء الانفعالي بفاعلية الذات والالتزام المهني، وتكونت العينة من (٢٨٨) طالباً وطالبة بالمرحلة الجامعية، واستخدمت الدراسة الأدوات التالية: مقياس الذكاء الانفعالي لتابيا (٢٠٠١)، ومقياس فاعلية الذات من إعداد بيتز وكلاين وتايلور (١٩٩٦)، ومقياس الالتزام المهني من إعداد بلوشتاين وآخرين (١٩٨٩)، وأظهرت النتائج:

- وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين أبعاد الذكاء الانفعالي (التعاطف، القدرة على توظيف الانفعالات لتسهيل التفكير، التواصل الاجتماعي، التحكم الذاتي) وفاعلية الذات.
- وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين أبعاد الذكاء الانفعالي(القدرة على توظيف الانفعالات لتسهيل التفكير، التحكم الذاتي) والالتزام المهني.

أما فتون خرنوب (٢٠٠٣) فقد قامت بدراسة عنوانها "بعض الأساليب المعرفية والسمات الشخصية الفارقة بين ذوي الذكاء الوجداني المرتفع وذوي الذكاء الوجداني المنخفض"، هدفت إلى التعرف على الفروق بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء الانفعالي في بُعد (الاعتماد - الاستقلال) عن المجال الإدراكي كأحد الأساليب المعرفية، وقد شكلت العينة (٤٠٠) من طلاب الصف الثالث الثانوي: (٢١٤) طالباً و(١٨٦) طالبة، طبقت عليهم الباحثة مقياس الذكاء الانفعالي متعدد العوامل لماير وآخرين، بعد ترجمته وتقنينه على البيئة المصرية، كما طبقت استفتاء الشخصية للمرحلة الإعدادية والثانوية لكاتل، تعريب غنيم وعبد الغفار، واختبار الأشكال المتضمنة لأولتمان

وراسكن، تعريب الشرقاوي والشيخ (في صورته الجمعية)، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

- أن الطلاب ذوي الذكاء الوجداني المرتفع يتمتعون بمستويات أعلى من الذكاء العام مقارنة بأقرانهم من منخفضي الذكاء الوجداني.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب ذوي الذكاء الوجداني المرتفع والطلاب ذوي الذكاء الوجداني المنخفض لصالح الطلاب ذوي الذكاء الوجداني المرتفع في خمسة عوامل من عوامل الشخصية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب ذوي الذكاء الوجداني المرتفع والطلاب ذوي الذكاء الوجداني المنخفض لصالح الطلاب ذوي الذكاء الوجداني المرتفع في بُعد (الاعتماد - الاستقلال) عن المجال الإدراكي.

ودراسة خولة البلوي (١٤٢٤) والتي هي بعنوان "الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتوافق النفسي والمهارات الاجتماعية لدى عينة من طالبات كلية التربية بمدينة تبوك"، وتهدف للكشف عن علاقة الذكاء الانفعالي بالتوافق النفسي والمهارات الاجتماعية، وذلك لدى عينة من طالبات كلية التربية للبنات بمدينة تبوك بلغ قوامها (٢٩٠) طالبة، طبقت عليهم الباحثة مقياس الذكاء الانفعالي من إعداد عثمان ورزق (١٩٩٨)، ومقياس التوافق النفسي من إعداد القفاص (٢٠٠٠)، ومقياس المهارات الاجتماعية من إعداد السمادوني (١٩٩١)، وقد أسفرت الدراسة عن عدد من النتائج منها:

- وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الذكاء الانفعالي والتوافق النفسي.
- وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الذكاء الانفعالي والمهارات الاجتماعية.

وفي دراسة ليفينغستون وداي (Livingstone & Day 2005) جرى بحث الذكاء الانفعالي وعلاقته بكل من سمات الشخصية، والذكاء المعرفي، وإدارة الذات، والرضا عن الحياة والعمل، وتكونت العينة من (٢١١) فرداً، منهم (١٤٨ من الذكور، و٦٣ من الإناث)، واستخدم الباحثان قائمة نسبة الذكاء الانفعالي لبار-أون (١٩٩٧)، ومقياس الذكاء الانفعالي لماير وسالوفي وكاروسو (٢٠٠٢)، ومقياس سمات الشخصية لباريك وماونت (٢٠٠٠)، واختبار كندا للذكاء المعرفي، ومقياس إدارة الذات للينوكس وولف

(١٩٨٤)، ومقياس الرضا عن الحياة لكيرتيس وتيبيرمان (١٩٩٥)، ومقياس الرضا عن العمل لوانس و رايشرز وهيدي (١٩٩٧)، وانتهت الدراسة إلى النتائج التالية:

- توجد علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد العينة على قائمة نسبة الذكاء الانفعالي لبار-أون (١٩٩٧)، وكل من سمات الشخصية الإيجابية، وإدارة الذات، والرضا عن الحياة والعمل.
- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد العينة على مقياس ماير وسالوفي وكاروسو (٢٠٠٢)، وكل من سمات الشخصية الإيجابية، والذكاء المعرفي، وإدارة الذات، والرضا عن الحياة والعمل.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث في أبعاد الذكاء الانفعالي(الذكاء البينشخصي، والقدرة على التعرف على الانفعالات بدقة وتقييمها والتعبير عنها) لصالح الإناث.

ودراسة **رجاء البرعي** (١٤٢٥) وعنوانها "أبعاد الذكاء العاطفي على السلوك القيادي دراسة تطبيقية على عينة من المشرفات التربويات والإداريات بمكتب التوجيه التربوي بمحافظة جدة"، وتهدف إلى التعرف على أبعاد الذكاء العاطفي على السلوك القيادي على عينة من المشرفات التربويات والإداريات بمكتب التوجيه التربوي بمحافظة جدة، وقد استخدمت الباحثة استبانة خارطة الذكاء العاطفي من إعداد كوبر وصواف، وهي تحتوي على واحد وعشرين معياراً، قسمت إلى خمسة أقسام رئيسة، وقد قامت الباحثة بتعريبه وتقسيمه إلى قسمين، وكانت النتائج كما يلي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك القيادي لعينة الدراسة الناتج عن أحداث الحياة.
- عدم وجود تأثير لعناصر الذكاء العاطفي على أحداث الحياة (الإدراك العاطفي الذاتي، التعبيرات العاطفي، الإدراك العاطفي للآخرين، أعراض الصحة العامة، الحنو، المستقبل المتوقع، البديهة، مدى الثقة، قوة الشخصية، الكمال).

ودراسة **محمد وعبد العال** (٢٠٠٥) وهي بعنوان "الذكاء الوجداني وعلاقته بالسلوك القيادي للمعلم"، وهدفت إلى معرفة العلاقة بين الذكاء الوجداني للمعلم وسلوكه القيادي مع التلاميذ داخل قاعات الدرس. وتكونت عينة الدراسة من (١٥٠)

معلماً ومعلمة من تخصصات مختلفة في المرحلة الإعدادية من مدينة بنها وبعض القرى المجاورة، تمتد أعمارهم من (٣٥-٤٥) سنة، واستخدما فيها مقياس الذكاء الوجداني من إعداد الباحثين، ومقياس السلوك القيادي للمعلم وهو من إعداد الباحثين أيضاً، وفيما يلي أبرز نتائج الدراسة:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد مقياس الذكاء الوجداني والدرجة الكلية لهذا المقياس بين كل من السلوك القيادي الديمقراطي والسلوك القيادي التسلطي وذلك لصالح السلوك القيادي الديمقراطي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد مقياس الذكاء الوجداني والدرجة الكلية لهذا المقياس بين كل من السلوك القيادي الديمقراطي والسلوك القيادي الفوضوي وذلك لصالح السلوك القيادي الديمقراطي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد مقياس الذكاء الوجداني والدرجة الكلية لهذا المقياس بين كل من السلوك القيادي الفوضوي والسلوك القيادي التسلطي وذلك لصالح السلوك القيادي الفوضوي.

ودراسة عيسى ورشوان (٢٠٠٦) "الذكاء الوجداني وتأثيره على التوافق والرضا عن الحياة والإنجاز الأكاديمي لدى الأطفال"، التي تهدف لدراسة تأثير الذكاء الوجداني على التوافق والرضا عن الحياة والإنجاز الأكاديمي لدى الأطفال، وطبِّقت الدراسة على عينة من تلاميذ الصفوف السادس الابتدائي والأول والثالث الإعدادي بمدينة قنا، قوامها (٣٠٠) تلميذ وتلميذة، تمتد أعمارهم بين(١١ - ١٤) سنة، وجرى قياس الذكاء الوجداني في ضوء نموذج ماير وسالوفي باستخدام مقياس موون (١٩٩٦) بعد تعريبه وتقنينه للتطبيق في البيئة المصرية، ومقياس الرضا عن الحياة المتعدد الأبعاد لدى الأطفال لهيوبنر (١٩٩٤) بعد تعريبه وتقنينه، وقد أكدت نتائج الدراسة على:

- أهمية الذكاء الوجداني في تحقيق التوافق والرضا عن الحياة والإنجاز الأكاديمي.
- بعد الإدراك الانفعالي يمثل الأساس الذي تعتمد عليه كل أبعاد الذكاء الوجداني.
- ضرورة تضمين مهارات الذكاء الوجداني في المقررات الدراسية وأن يدرب المعلمون على كيفية الإسهام في تحسين الذكاء الوجداني لدى الطلاب.

ودراسة طيب (١٤٢٧)، وهي بعنوان "الذكاء العاطفي في السيرة النبوية وتطبيقاته في الإدارة التربوية"، وهدفت إلى الوقوف على بعض مواقف الذكاء العاطفي التي مارسها الرسول صلى الله عليه وسلم في حياته القولية، والفعلية، والإقرارية، واستنباط بعض المبادئ المتعلقة بالذكاء العاطفي المستنبطة من السيرة النبوية في تأسيس فكرة سليمة في الإدارة التربوية، وقد استخدم الباحث المنهجين التاريخي والوصفي، وكانت النتائج على النحو التالي:

- هناك العديد من العمليات التي يقوم بها المدير والقائد التربوي، مثل اتخاذ القرار والتقويم، تعتمد على الذكاء العاطفي.
- تحلِّي المدير التربوي بالذكاء العاطفي يؤدي إلى نتائج إيجابية، ويسهم في دفع العمل وسيره في الوجهة السليمة.
- الذكاء العاطفي مهارة إدارية راقية وأداة يجب توفرها لدى المدير التربوي.

- **المحور الثاني: دراسات تناولت التوافق المهني.**

دراسة ميفلين (Mifflin 1976) وكانت بعنوان "التوافق المهني والرضا المهني لدى مديري المدارس الابتدائية والثانوية بولاية أنديانا الأميركية"، واشتملت على (٢٥٠ مدير ابتدائي، و٢٥٠ مدير ثانوي) بولاية إنديانا، وأثبتت النتائج التالي:

- أفراد العينة عامة متوافقون وراضون عن عملهم مع وجود فروق دالة في التوافق والرضا المهني بين مديري الابتدائي والثانوي (لصالح مديري الثانوي).
- وجدت فروق في مستوى التوافق والرضا المهني بين المديرين تبعاً للريف والحضر، وذلك لصالح مديري الحضر.
- لم يتضح من نتائج هذه الدراسة العوامل المؤدية للمستوى الأكثر أو الأقل توافقاً ورضاً مهنياً.

ودراسة عبد المعطي (١٩٨١) عن "التوافق المهني لدى المعلمين والمعلمات بالمرحلة الابتدائية"، والتي هدفت إلى التعرف على التوافق المهني لدى المعلمين والمعلمات، وبناء مقياس للتوافق المهني للمعلمين، وقد اشتملت عينة الدراسة على (٣٩٢) معلماً ومعلمة في جمهورية مصر، وأسفرت هذه الدراسة عن:

- لا توجد فروق في التوافق المهني بين المعلمين والمعلمات القاطنين بالمدينة ونظرائهم القاطنين بالقرية.
- عدم وجود فروق معنوية في التوافق المهني بين المعلمين والمعلمات باختلاف المؤهل الدراسي.
- تبين وجود فروق معنوية بين المعلمين والمعلمات في التوافق المهني تبعاً لمتغير الخبرة لصالح الأكثر خبرة.

ودراسة العنزي (١٩٨٦) بعنوان "علاقة القلق بالتوافق المهني لدى المعلمين والمعلمات في المرحلة الابتدائية بالكويت"، وهدفت إلى معرفة العلاقة بين القلق والتوافق المهني لدى المعلمين والمعلمات بالمرحلة الابتدائية، وكانت عينة الدراسة (٣٠٠) معلم ومعلمة، واستخدم الباحث استفتاء التوافق المهني، وكذلك مقياس القلق الصريح، وكان من أهم نتائج الدراسة:

- وجود علاقة سالبة بين القلق والتوافق المهني، وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١).
- توجد فروق جوهرية دالة عند مستوى (٠,٠١) بين درجات المستويات الثلاثة للقلق والتوافق المهني والمرحلة التعليمية.
- توجد فروق ذات دلالة عند مستوى (٠,٠٥) بين القلق والتوافق المهني حسب مستوى الخدمة من (٢ - ٥)، ومن (٦ - ٩) سنوات، ومن (١٤ سنة فأكثر)، في حين لا توجد فروق دالة في مدة الخدمة (١٠ - ١٣) سنة.
- توجد فروق دالة عند مستوى (٠,٠٥) بين مستويات القلق والتوافق المهني للفئة العمرية من (٢٠ سنة - ٢٣ سنة)، ومن (٢٤سنة - ٢٧ سنة)، في حين لا توجد فروق للفئة العمرية من (٢٧سنة - ٣١سنة)، (٢٣سنة - فأكثر).

ودراسة كليمانس (Clemans 1989) التي أجراها على عينة تكونت من (٤٠٠) مرشد من أصل (١٠٣٨) مرشداً تربوياً ومهنياً في ولاية فرجينيا، وهدفت إلى التعرف على مدى الرضا عن العمل، وأثر الضغط الناجم عن المسؤولية المرتبطة بالعمل على الشعور بالرضا، وانتهت الدراسة إلى النتائج التالية:

- توجد ما نسبته ٧٨,٥٪ من المرشدين يشعرون بالرضا عن عملهم، والرضا المهني لديهم ارتبط إيجابياً مع الضغط الناجم عن المسؤولية المرتبطة بالعمل.
- المرشدون الأكثر خبرة سجلوا مستويات أعلى في الرضا المهني.

وفي **دراسة كيرك (Kirck 1990)** على عينة ضمت (٣٢٤) مرشداً يعملون في المدارس الابتدائية في فرجينيا، والتي هدفت إلى الكشف عن مدى الرضا عن العمل، مستخدماً فيها استقصاء مينيسوتا للرضا عن العمل، وقد توصل إلى النتائج التالية:

- نسبة ٩٣٪ من المرشدين إما راضون أو راضون جداً عن عملهم، في مقابل ٩٥٪ منهم راضون عن ٢٠ جانباً من الجوانب التي يقيسها مقياس مينيسوتا للرضا عن العمل.
- عدم وجود أثر للمؤهل العلمي، والخلفية الثقافية والإعداد للوظيفة والتخصص الأكاديمي في دافعية الرضا عن العمل.

ودراسة فانديفير ولندا أرين (Vandever & Linda Irene 1992) نقلاً عن (عثمان ١٩٩٩، ٥٥) وهي بعنوان "الدافعية لدى الأخصائيين النفسيين المدرسيين"، وتهدف إلى الكشف عن الدافعية لدى الأخصائيين النفسيين المدرسيين من خلال البحث عن عوامل الرضا وعدم الرضا المرتبطة بكيفية شعورهم تجاه إنجازهم لأعمالهم، وتكونت العينة من مجموعة من الأخصائيين النفسيين المدرسيين، وأظهرت الدراسة النتائج التالية:

- العامل الأساسي للرضا المهني هو الشعور بالإنجاز الجيد في الوظيفة، والنجاح في العمل، وحل المشكلات التي تبدو مؤثرة في الوظيفة.
- العوامل الثانوية المؤدية للرضا المهني هي: المدح، والمشاعر المرتبطة بالإبداع في العمل.
- العامل الأساسي المسهم في عدم الرضا، ينبثق من التنظيم الإداري السلبي (الممارسات الشخصية، وسياسة النظام المدرسي).
- العوامل الثانوية المؤدية لعدم لرضا المهني هي: الشعور بالعجز في الوظيفة، وسطحية العلاقات مع الأفراد في محيط المدرسة، وزيادة أعباء العمل، ونقص التسهيلات الخاصة بأداء العمل.

ودراسة براون (Brown 1992) وكانت بعنوان "الرضا المهني لدى الأخصائيين النفسيين المدرسيين في العشر سنوات الأخيرة"، واستهدفت مقارنة المستوى للرضا المهني لعينة من (٤٤٠) مرشداً، بمستواه لدى الأخصائيين النفسيين المدرسيين في سنة ١٩٨٢م، واعتمدت الدراسة على استبيان مينيسوتا المعدل للرضا المهني، واستمارة للبيانات الديموجرافية، وأشارت الدراسة إلى:

- نسبة ٨٦٪ من الأخصائيين النفسيين المدرسيين إما أنهم راضون، أو أنهم راضون جداً عن عملهم.
- هناك أربع متغيرات ديموجرافية تعد مؤشرات لزيادة الرضا المهني (النوع/الجنس، المؤهلات الدراسية، الممارسة/التدريب الخاص).

ودراسة السهل والموسوي (١٩٩٤) في (ريهام سيد ٢٠٠٥، ١٢٦) بعنوان "الرضا الوظيفي عند المرشد التربوي في المدارس الثانوية للمقررات في دولة الكويت"، وهدفت إلى التعرف على الرضا الوظيفي عند المرشد التربوي في المدارس الثانوية للمقررات في دولة الكويت، وتحديد العوامل البيئية والمهنية المؤثرة فيه، وتأثير بعض المتغيرات الديموجرافية (النوع/السن/الخبرة)، وتكونت العينة من (٤٢) مرشداً تربوياً (١٧ من الذكور، ٢٥ من الإناث)، طبق عليهم استبانة الرضا الوظيفي من إعداد الباحثين، وأشارت النتائج إلى:

- وصلت نسبة الرضا في مجال الأداء الوظيفي إلى ٦٤,٣٪، ونسبة٥٠٪ في مجال المشكلات الطلابية.
- نسبة٤٠٪ من المرشدين التربويين غير راضين عن طبيعة المهام التي تسند إليهم، وعن كثافة الطلاب، ونسبة٧٠٪ غير راضين بسبب عدم توافر الأجهزة والمطبوعات والمستلزمات المكتبية.
- لا توجد فروق ذات دلالة في مستوى الرضا المهني بين الذكور والإناث.
- لا توجد فروق ذات دلالة في مستوى الرضا المهني بين المرشدين حسب اختلاف عدد سنوات الخبرة.

وفي دراسة بيردسول وبوبي (Birdsall & Bobbi 1994) التي تهدف وصف وظائف المرشد وواجباته، وخصائص المرشد التربوي الحالية، وتحديد المستوى العام

للرضا الوظيفي للمرشدين، والتحري عن العناصر المرتبطة بالرضا الوظيفي لهؤلاء المرشدين، وتقييم مستوى الرضا مع الاستعداد، وكان اختيار المشاركين لهذه الدراسة من قائمة المرشدين لمنطقة شمال غرب الهادي، وعددهم (٤٠٠) فرداً، واستخدم في الدراسة مقياس مينيسوتا للرضا الوظيفي، ولقد أظهرت نتائج الدراسة:

- الرضا الوظيفي للمرشدين التربويين يرتبط بأهمية بالغة مع الدور المهني.
- الرضا الوظيفي للمرشدين التربويين يرتبط بأهمية بالغة مع عبء العمل.

ودراسة مريم تركستاني (١٤١٧)، وكانت بعنوان "التوافق المهني وعلاقته ببعض سمات الشخصية لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة"، وتهدف إلى توفير بعض الحقائق العلمية عن التوافق المهني لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة تبعاً لمتغيرات الجنس، والعمر، والتخصص، ونوع الإعاقة، وسنوات الخبرات، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢١٣) معلماً ومعلمة في التربية الخاصة، وطبقت الباحثة مقياس التوافق المهني ومقياس السمات الشخصية من إعدادها، وكان من أهم نتائج هذه الدراسة:

- توجد علاقة ارتباطيه دالة موجبة بين التوافق المهني بأبعاده المختلفة والسمات الشخصية لمعلم التربية الخاصة.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق المهني لصالح المعلمين المتخصصين في مجال التربية الخاصة مقارنة بالمعلمين غير المتخصصين في مجال التربية الخاصة.

و دراسة سلطان (١٤١٨)، وعنوانها "التوافق المهني وعلاقته ببعض المتغيرات المهنية والشخصية لدى المرشدين الطلابيين بمدينة الرياض"، وهدفت إلى الكشف عن التوافق المهني وعلاقته ببعض المتغيرات المهنية والشخصية (السن - مدة العمل في الإرشاد - الخبرة في التعليم - المرحلة التعليمية - عدد الطلاب المكلف بإرشادهم - المؤهل الدراسي - التدريب)، وتكونت عينة الدراسة من (١١٤) مرشداً مدرسياً، وقام الباحث بقياس التوافق المهني من خلال بناء أداتين، إحداهما لقياس رضا المرشد الطلابي، والأخرى لقياس الإرضاء من وجهة نظر رؤسائه (مدير المدرسة/ مشرف الإرشاد)، وخلصت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها:

- وجود علاقة ارتباط موجبة دالة إحصائياً بين درجات الرضا لدى المرشدين ودرجاتهم على مقياس الإرضاء.

- عدم وجود علاقة بين الرضا لدى المرشد الطلابي وكل من مدة الخبرة في الإرشاد، والتخصص، والمرحلة التعليمية، والحالة الاجتماعية.
- وجود ارتباط عكسي بين الرضا والعمر لدى المرشد الطلابي.
- وجود علاقة ارتباط موجبة بين الرضا والمكانة الاجتماعية للمرشد.
- عدم وجود علاقة بين الإرضاء وكل من مدة الخبرة في الإرشاد، وعمر المرشد، والمرحلة التعليمية.

ودراسة الشهري (١٤٢٠)، وكان عنوانها "مستوى الرضا عن العمل الإرشادي لدى مرشدي المرحلة الابتدائية المتخصصين وغير المتخصصين بمدينة مكة المكرمة"، وتهدف للتعرف على مستوى الرضا عن العمل الإرشادي لدى مرشدي المرحلة الابتدائية المتخصصين وغير المتخصصين، وبعض الخصائص الوظيفية والشخصية، وهي (التخصص، والمؤهل العملي، والخبرة، وصفات وخصائص المرشد)، وقد تكونت عينة الدراسة من (٦٨) مرشداً بالمرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة، منهم (٣٤) مرشداً متخصصاً، و(٣٤) مرشداً غير متخصص، واستخدم الباحث استبانة الرضا عن العمل الإرشادي للمرشدين، ومقياس الصفات الشخصية اللازمة للمرشد الطلابي من إعداد بار (١٤١٥)، وكان من أبرز نتائج الدراسة:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرضا عن العمل الإرشادي بشكل عام بين مرشدي المرحلة الابتدائية المتخصصين وغير المتخصصين، وذلك لصالح المرشدين المتخصصين.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرضا عن العمل الإرشادي في كل بعد من أبعاد الرضا عن العمل بين مرشدي الابتدائية المتخصصين وغير المتخصصين لصالح المرشدين المتخصصين، عدا أبعاد: الاعتراف والتقدير، وظروف العمل، والراتب، وضمانات العمل، والعلاقة مع الرؤساء والزملاء والتلاميذ.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرضا عن العمل الإرشادي بشكل عام لدى مرشدي المرحلة الابتدائية تبعاً لمتغير المؤهل، والخبرة.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الرضا عن العمل الإرشادي بشكل عام لدى مرشدي المرحلة الابتدائية تبعاً لمتغير الراتب، والخصائص والصفات الشخصية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الخصائص والصفات الشخصية اللازمة للمرشدين لدى مرشدي المرحلة الابتدائية المتخصصين وغير المتخصصين.

ودراسة زكية عبد القادر (٢٠٠٠)، وهي بعنوان " التوافق المهني للأخصائي الاجتماعي في مجالات الممارسة المهنية"، وتهدف هذه الدراسة إلى تحديد مستوى التوافق المهني للأخصائيين الاجتماعيين في بعض مجالات الممارسة (الطبي، المدرسي، أسرة وطفولة، أحداث)، وكذلك التعرف على العلاقة بين العوامل الشخصية (النوع، الأجر، مدة العمل، الحالة الاجتماعية، التدريب) والتوافق المهني، وصممت الباحثة مقياساً للتوافق المهني لأغراض الدراسة، وبلغ عدد العينة (١١٠) من الأخصائيين الاجتماعيين، وأشارت النتائج إلى:

- وجود علاقة بين النوع، والأجر والتدريب، ومستوى التوافق المهني للأخصائيين الاجتماعيين.
- عدم وجود فروق بين متوسطات التوافق المهني للأخصائيين الاجتماعيين في المجالات الأربع (الطبي، المدرسي، أسرة وطفولة، أحداث).
- مستوى التوافق المهني للأخصائيين الاجتماعيين متوسط.

وفي دراسة الشاعري (١٤٢٣)، وعنوانها "التوافق المهني لدى المشرفين التربويين بمحافظتي جدة والقنفذة التعليميتين، وعلاقته ببعض المتغيرات الديموجرافية"، التي هدفت إلى كشف العلاقة بين التوافق المهني للمشرفين التربويين بمحافظتي جدة والقنفذة التعليميتين، وبعض المتغيرات الديموجرافية (مجال العمل الإشرافي، العمر، الدخل الشهري، المؤهل، الإنتاج العملي، سنوات الخدمة في الإشراف، الدورات التدريبية في المجال)، وتكونت عينة الدراسة من (١٤٣) مشرفاً تربوياً بمحافظة جدة، و(٦٢) من محافظة القنفذة التعليمية، واستخدم الباحث مقياس التوافق المهني من إعداد عبدالمعطي (١٩٨١)، بعد إجراء تعديلات مناسبة لطبيعة الدراسة، ومن أهم ما أشارت إليه نتائج الدراسة:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التوافق المهني لدى المشرفين التربويين تبعاً لمتغيرات: العمر، الدخل الشهري، المؤهل.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التوافق المهني لدى المشرفين التربويين حسب سنوات الخدمة في الإشراف، لصالح الفئة (١١سنة - ١٥سنة).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التوافق المهني لدى المشرفين التربويين تبعاً للدورات التدريبية في المجال الإشرافي، لصالح المجموعة (ثلاث دورات فأكثر).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التوافق المهني لدى المشرفين التربويين تبعاً للإنتاج العلمي في مجال البحوث، لصالح المجموعة (ثلاث بحوث فأكثر).

ودراسة أبو هدروس وأيوب (٢٠٠٦)، وهي بعنوان "الاحتراق الوظيفي لدى المعلمين بمحافظات قطاع غزة وعلاقته بمستوى أدائهم التدريسي وتوافقهم المهني"، وتهدف إلى التعرف على مستوى الاحتراق الوظيفي لدى قطاع المعلمين بمحافظات قطاع غزة وعلاقته بمستوى الأداء التدريسي والتوافق المهني لديهم، وبلغ حجم عينة الدراسة (١١٦) من المعلمين والمعلمات العاملين بالمدارس الحكومية والمدارس التابعة لوكالة الغوث لتشغيل اللاجئين موزعين على (٧) مدارس مختلفة، واستخدم الباحثان ثلاث أدوات: مقياس الاحتراق الوظيفي، ومقياس الأداء التدريسي (وهما من إعداد الباحثين)، ومقياس التوافق المهني من إعداد عبدالمنعم (١٩٩٣)، وأسفرت نتائج الدراسة عن:

- وجود علاقة دالة سالبة بين مستوى الاحتراق الوظيفي ومستوى التوافق المهني.
- عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الاحتراق الوظيفي تعزى إلى متغيرات الجنس، ونوع المؤسسة التعليمية، ومستوى المرحلة التعليمية، وسنوات الخدمة، والمؤهل الدراسي.
- عدم وجود علاقة دالة بين مستوى الاحتراق الوظيفي ومستوى الأداء التدريسي.

ودراسة الخيري (١٤٢٩) "الرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز لدى عينة من المرشدين المدرسيين بمراحل التعليم العام بمحافظتي الليث والقنفذة"، وتهدف إلى الكشف عن

طبيعة العلاقة بين الرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز لدى عينة من المرشدين المدرسيين بمحافظتي الليث والقنفذة، ومدى تأثير متغيرات (مكان العمل، وسنوات الخبرة، والراتب)، وقد تكونت عينة الدراسة من (٩٨) مرشداً من المرشدين المدرسيين بالمراحل الثلاث في المحافظتين، واستخدم الباحث في دراسته مقياس الرضا الوظيفي للشابحي (١٤١٧) بعد تكييفه ليناسب الدراسة، ومقياس دافعية الإنجاز من إعداد منصور (١٩٨٦)، وكان من أهم نتائج الدراسة:

- توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجات الرضا الوظيفي ودرجات دافعية الإنجاز لدى عينة الدراسة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المرشدين المدرسيين من عينة الدراسة في الرضا الوظيفي ترجع إلى متغير مكان العمل إلا في بعدي الرضا عن إنجازات العمل، والرضا عن فرص النمو الوظيفي، لصالح مرشدي المرحلة الثانوية، وفي بعد الرضا عن الراتب، لصالح مرشدي المرحلة الابتدائية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المرشدين المدرسيين من عينة الدراسة في الرضا الوظيفي ترجع إلى متغير سنوات الخبرة إلا في بعد الرضا عن الراتب، لصالح أكثر من ١٠ سنوات.

و **دراسة الصعب** (١٤٣٠) التي كانت بعنوان "قيم العمل وعلاقتها بالتوافق المهني لدى عينة من المرشدين المدرسيين بتعليم الليث والقنفذة"، وهدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين قيم العمل والتوافق المهني لدى عينة من المرشدين المدرسيين بتعليم الليث والقنفذة، والتحقق من وجود فروق بين المرشدين المدرسيين في التوافق المهني وكذلك في قيم العمل تبعاً لمتغيرات (التخصص، ومكان العمل، وسنوات الخبرة)، وتكونت عينة الدراسة من (١٤٩) مرشداً مدرسياً بمحافظتي الليث والقنفذة، من المراحل الدراسية الثلاث، واستخدم الباحث مقياس التوافق المهني من إعداد الشاعري (١٤٢٣)، ومقياس قيم العمل من إعداد علام وزايد (١٩٩٢)، وخرجت الدراسة بعدة نتائج كان من أهمها:

- وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين درجات قيم العمل ودرجات التوافق المهني لدى عينة البحث.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التوافق المهني لدى عينة البحث تبعاً لمتغير التخصص.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التوافق المهني لدى عينة البحث تبعاً لمتغير الخبرة.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التوافق المهني لدى عينة البحث تبعاً لمتغير مكان العمل.

▪ المحور الثالث: دراسات تناولت الذكاء الوجداني والتوافق المهني معاً.

دراسة أبراهام (Abraham 2000) التي بعنوان "دور الضبط الوظيفي بين التنافر الوجداني والذكاء الوجداني"، وتهدف الدراسة إلى استكشاف التأثير الوسيط للضبط الوظيفي على العلاقة بين الذكاء الوجداني والرضا عن العمل والالتزام المؤسسي"، وكانت العينة عبارة عن (٧٩) مهنياً في الرعاية الصحية والتأمين والاتصالات، وأدوات الدراسة هي: مقياس هاكمان وأولدهام للرضا عن العمل (١٩٧٥)، واستبيان الالتزام المؤسسي لستيرز وآخرين (١٩٧٤)، ومقياس أديامان للتنافر الوجداني (١٩٨٩)، وأشارت النتائج إلى:

- نجح الضبط الوظيفي في توسط العلاقة بين الذكاء الوجداني والرضا عن العمل، والعلاقة بين الذكاء الوجداني والالتزام المؤسسي.
- الذكاء الوجداني يتنبأ بطبيعة العلاقة بين الرضا المهني والالتزام المؤسسي.
- العلاقة بين الذكاء الوجداني والالتزام المؤسسي أقوى من العلاقة بين الذكاء الوجداني والرضا المهني.
- المهارات الاجتماعية كمكون من مكونات الذكاء الوجداني لها دور فعَّال في بناء شبكة قوية من العلاقات داخل مجموعة العمل.

ودراسة **السمادوني** (٢٠٠١)، وهي بعنوان "الذكاء الوجداني والتوافق المهني للمعلم، دراسة ميدانية على عينة من المعلمين والمعلمات بالتعليم الثانوي العام"، وهدفت إلى التعرف على نسبة الذكاء الوجداني للمعلم، ودرجة توافقه المهني في المرحلة الثانوية، وكذلك العلاقة بين التوافق المهني للمعلم وجنس المعلم، وخبرته، وتخصصه الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من (٣٦٠) معلماً ومعلمة ممن يدرسون في المرحلة

الثانوية، واستخدم فيها مقياس الذكاء الوجداني، ومقياس التوافق المهني للمعلم وهما من إعداد الباحث، وخلصت الدراسة إلى عدد من النتائج:

- وجود علاقات ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين الذكاء الوجداني وقدراته الفرعية والتوافق المهني وأبعاده الفرعية للمعلمين.
- وجود فروق دالة إحصائياً بين المعلمين في الذكاء الوجداني (درجة كلية)، وبُعد المهارات الاجتماعية، تبعاً للتخصص الأكاديمي.
- وجود فروق دالة إحصائياً بين المعلمين في الذكاء الوجداني (درجة كلية)، وقدراته الفرعية - عدا بُعدي الوعي بالذات، وتحفيز الذات - تبعاً لسنوات الخبرة بالتدريس.
- وجود فروق دالة إحصائياً بين المعلمين في التوافق المهني (درجة كلية)، وأبعاده الفرعية - عدا بُعد التوافق الاجتماعي - تبعاً للتخصص الأكاديمي.
- وجود فروق دالة إحصائياً بين المعلمين في التوافق المهني وأبعاده الفرعية، تبعاً لسنوات الخبرة بالتدريس.
- تبين أن الذكاء الوجداني (درجة كلية) من أهم المتغيرات إسهاماً في التنبؤ بالتوافق المهني وأبعاده الفرعية.

ودراسة جاردنر وستوغ (Gardner & Stough 2003) وعنوانها "تقدير العلاقة بين الذكاء الوجداني والرضا المهني والالتزام المؤسسي في مكان العمل"، وتهدف الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين الذكاء الوجداني والرضا المهني والالتزام المؤسسي في مكان العمل، والتحقق من أن الذكاء الوجداني يمكنه التنبؤ بالرضا المهني والالتزام المؤسسي، ولقد تكونت عينة الدراسة من (٨٠) موظفاً، وبعد تطبيق اختبار سوينبرن للذكاء الوجداني، توصلت الدراسة إلى:

- وجود علاقة إيجابية بين الذكاء الوجداني والرضا المهني والالتزام المؤسسي.
- الذكاء الوجداني يتنبأ بالرضا المهني الداخلي والخارجي، والالتزام المؤسسي.
- أبعاد الإدارة الوجدانية والضبط المهني تظهر كأفضل منبئات لمتغيرات العمل.

ودراسة باسو (Busso 2004) "العلاقة بين الذكاء الوجداني والأداء وتأثير الرضا المهني وتوجيه مركز التحكم الخارجي على تلك العلاقة"، وتهدف إلى تحديد العلاقة

بين الذكاء الوجداني والأداء، وتأثير الرضا المهني وتوجيه التحكم الخارجي على تلك العلاقة، وتكونت عينة الدراسة من مجموعة متنوعة بلغت (٩٩) فرداً، واستخدم في الدراسة استبيان الذكاء الوجداني إعداد سكوت وآخرين (١٩٩٨)، ومقياس الرضا المهني لكري (١٩٨٨)، ومقياس مركز التحكم الداخلي - الخارجي ليفينسون (١٩٧٣)، وأشارت نتائج الدراسة إلى:

- وجود ارتباط موجب بين الذكاء الوجداني والأداء.
- وجود ارتباط موجب بين الذكاء الوجداني والرضا المهني.
- وجود ارتباط سالب بين الذكاء الوجداني وتوجيه مركز التحكم الخارجي.
- وجود ارتباط موجب بين الرضا المهني والأداء.
- وجود ارتباط سالب بين الرضا المهني وتوجيه مركز التحكم الخارجي.

ودراسة إيمان قنديل (٢٠٠٥) "الذكاء الوجداني وعلاقته بالتوافق المهني لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة"، وتهدف إلى التعرف على طبيعة العلاقة الممكنة بين الذكاء الوجداني والتوافق المهني لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة، والتعرف على تأثير كل من الجنس وسنوات الخبرة والتفاعل بينهما على الذكاء الوجداني والتوافق المهني لمعلمي التربية الخاصة، وتكونت عينة الدراسة من (١٥١) معلماً ومعلمة في التربية الخاصة، واستخدمت الباحثة في الدراسة اختبار الذكاء الانفعالي من إعداد إسماعيل بدر (٢٠٠٢)، ومقياس التوافق المهني لمعلمي ومعلمات التربية الخاصة من إعداد الباحثة، وكان من أهم نتائج الدراسة:

- وجود علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني والتوافق المهني لمعلمي ومعلمات التربية الخاصة.
- لم يكن هناك أثر لمتغير الجنس على مجموع الذكاء الوجداني والأبعاد الفرعية له عدا بعد التفهم العطوف.
- وجود أثر ذي دلالة إحصائية لسنوات الخبرة على المجموع الكلي للذكاء الوجداني وبعض الأبعاد الفرعية له، مثل: الدافعية الذاتية، ولم يكن هناك تأثير ذو دلالة إحصائية للتفاعل بين متغيري الجنس والخبرة على المجموع الكلي للذكاء الوجداني والأبعاد الفرعية له.

- هناك تأثير دال إحصائيا لسنوات الخبرة على المجموع الكلي للتوافق المهني، ولم يكن هناك تأثير دال إحصائيا للتفاعلات الثنائية بين الجنس والخبرة على مجموع التوافق المهني والأبعاد الفرعية له.
- يمكن التنبؤ بالتوافق المهني لمعلمي التربية الخاصة من خلال الدرجة الكلية للذكاء الوجداني والأبعاد الفرعية الآتية على الترتيب: الوعي بالذات، التفهم العطوف، التواصل.

ودراسة الزهار وحبيب (٢٠٠٥) التي كانت بعنوان "التحقق من الإسهام النسبي لأبعاد الذكاء الانفعالي في التوافق المهني لمعلمي المرحلة الإعدادية"، وهدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقات الارتباطية بين أبعاد الذكاء الانفعالي والتوافق المهني لمعلمي المرحلة الإعدادية، وتكونت عينة الدراسة من (٢١٠) من المعلمين والمعلمات، واستخدم فيها مقياس الذكاء الانفعالي من إعداد عبد النبي (٢٠٠١)، ومقياس التوافق المهني لمعلمي المرحلة الإعدادية من إعداد سرى (١٩٩٠)، وكانت أبرز نتائج الدراسة:

- توجد علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الانفعالي والتوافق المهني.
- يمكن التنبؤ بالتوافق المهني لمعلمي المرحلة الإعدادية من درجة الوعي بالذات، ودرجة إدارة وتوجيه الانفعـــالات.
- نسبة الإسهام للذكاء الانفعالي وأبعاده في التوافق المهني لا تتعدى ٤٪.

ودراسة ريهام سيد (٢٠٠٥)، وعنوانها "الذكاء الوجداني وعلاقته بالرضا المهني لدى الأخصائي النفسي المدرسي"، وقد هدفت إلى إلقاء الضوء على مدى رضا الأخصائي النفسي المدرسي عن عمله، وعلاقة هذا الرضا بالذكاء الوجداني، وتأثير متغيرات الخبرة، والحالة الاجتماعية، ومكان العمل، والمؤهل الدراسي على الرضا المهني، وتنبؤ الذكاء الوجداني بالرضا المهني لدى الأخصائي النفسي المدرسي، وتكونت عينة الدراسة من (٣٤٥) (٥٣ من الذكور، ٢٩٢ من الإناث) من الأخصائيين النفسيين المدرسيين، واستخدمت الباحثة في الدراسة مقياس نسبة الذكاء الوجداني لبار- أون (١٩٩٧)، ومقياس الرضا المهني من إعداد الباحثة، وكان من أهم نتائج الدراسة:

- وجود علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني والرضا المهني لدى الأخصائيين النفسيين المدرسيين.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى الأخصائيين النفسيين المدرسيين بين ذوي الذكاء الوجداني المرتفع وبين ذوي الذكاء الوجداني المنخفض في الرضا المهني، لصالح ذوي الذكاء الوجداني المرتفع.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأخصائيين النفسيين المدرسيين باختلاف الحالة الاجتماعية/ اختلاف مكان العمل، لصالح فئة (متزوج ويعول) في الحالة الاجتماعية، وفئة (العاملين بمحافظة الشرقية) في متغير مكان العمل.
- لا يوجد تأثير دال إحصائياً لعاملي الخبرة والمؤهل الدراسي على الرضا المهني كدرجة كلية وكأبعاد، فيما عدا وجود تأثير دال إحصائياً للمؤهل الدراسي على الممارسة المهنية كأحد أبعاد الرضا المهني.
- يمكن لبعض أبعاد الذكاء الوجداني التنبؤ بالرضا المهني .

ودراسة مغربي (١٤٢٨)، وعنوانها " الذكاء الانفعالي وعلاقته بالكفاءة المهنية لدى معلمي المرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة "، وهدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي ومكوناته والكفاءة المهنية وأبعادها لدى معلمي المرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة. وتكونت عينة الدراسة من (١٤٦) معلماً بالمدارس الثانوية الحكومية والأهلية بمدينة مكة المكرمة، واستخدم الباحث مقياس الذكاء الانفعالي من إعداد عثمان ورزق (٢٠٠١)، ومقياس الكفاءة المهنية من إعداد الباحث، وتوصلت الدراسة إلى نتائج عدة من أهمها:

- توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين الذكاء الانفعالي ومكوناته، والكفاءة المهنية وأبعادها.
- أكثر أبعاد الكفاءة المهنية توافراً لدى معلمي المرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة هي الكفايات الشخصية، يليها الكفايات الاجتماعية، ثم المهارية، فالمعرفية، وأقلها الإنتاجية.
- لم تكن كل مكونات الذكاء الانفعالي ذات دلالة إحصائية في التنبؤ بالكفاءة المهنية للمعلم وأبعادها.

- توجد تأثيرات دالة إحصائياً للتخصص الأكاديمي على التعاطف كأحد مكونات الذكاء الانفعالي، وعلى الكفاءة الإنتاجية كأحد أبعاد الكفاءة المهنية للمعلم.
- لا توجد تأثيرات دالة إحصائياً لسنوات الخبرة على أي من الذكاء الانفعالي أو مكوناته الفرعية.
- توجد تأثيرات دالة إحصائياً لسنوات الخبرة في الكفاءة المهنية للمعلم (درجة كلية)، وفي الكفاءة المهارية للمعلم.
- التوصل إلى نموذج بنائي يوضح التأثيرات المتبادلة بين مكونات الذكاء الانفعالي وتأثيره في الكفاءة المهنية للمعلم، ونموذج بنائي آخر يوضح التأثيرات المتبادلة بين مكونات الذكاء الانفعالي وأبعاد الكفاءة المهنية للمعلم.

▪ التعليق على الدراسات السابقة.

من خلال استعراض الدراسات السابقة، والتي هي في واقع الأمر تدل على أهمية متغيرات الدراسة الحالية: الذكاء الوجداني والتوافق المهني، ومدى العناية التي أولاها الباحثون لهذين المتغيرين، من مختلف الجوانب الممكنة، فقد تسنى للباحث الخروج بالملحوظات التالية:

١. من حيث هدف الدراسة:

فيما يتعلق بالدراسات الخاصة بالمحور الأول، والتي تناولت الذكاء الوجداني، فقد تنوعت في أهدافها، فمنها ما سعى إلى التعرف على دور الذكاء الوجداني ومدى تأثيره على أداء الفرد تحت الظروف الضاغطة، كما في دراسة ثاي (Thi 1998)، وأدائه في بيئة الدراسة، كدراسة لام وكيربي (Lam & Kirby2002)، أو في بيئة العمل، كما في يو وآخرين (You et al 1998)، وجورج (George 2000)، وكذلك في براون وآخرين (Brown et al 2003)، ورجاء البرعي (١٤٢٥)، ومحمد وعبد العال (٢٠٠٥)، وطيب (١٤٢٧). ومنها ما سعى للكشف عن علاقة الذكاء الوجداني بالسمات الشخصية أو المهارات الاجتماعية للفرد، كدراسة منى أبو ناشي (٢٠٠٢)، وفتون خرنوب (٢٠٠٣)، وخولة البلوي (١٤٢٤)، وزيدان والإمام (٢٠٠٣)، وأيضاً دراسة ليفينغستون وداي (Livingstone & Day 2005). أو علاقة الذكاء الوجداني ببعض

المتغيرات المعرفية، كما في دراسة الدردير (٢٠٠٢). أو علاقته بالتحصيل الدراسي، كدراسة عجوة (٢٠٠٢)، والإنجاز الأكاديمي كدراسة عيسى ورشوان (٢٠٠٦).

أما عن دراسات المحور الثاني، التي اهتمت بالتوافق المهني، أو بأحد مظاهره كالرضا المهني (الوظيفي)، فقد هدف بعضها لدراسة التوافق المهني في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية، كدراسة عبد المعطي (١٩٨١)، وكيرك (Kirck 1990)، وبراون (Brown 1992)، والسهل والموسوي (١٩٩٤)، ومريم تركستاني (١٤١٧)، وسلطان (١٤١٨)، والشهري (١٤٢٠)، وزكية عبد القادر (٢٠٠٠)، والشاعري (١٤٢٣). أو طبيعة علاقته بمتغيرات نفسية، كالقلق في دراسة العنزي (١٩٨٦)، أو الضغط الناجم عن المسؤولية في دراسة كليمانس (Clemans 1989)، أو عبء العمل في دراسة بيردسول وبوبي (Birdsall & Bobbi 1994)، وكذا الاحتراق الوظيفي في دراسة أبو هدروس وأيوب (٢٠٠٦)، ودافعية الإنجاز في دراسة فانديفير ولندا أرين (Vandever & Linda Irene 1992) ، والخيري (١٤٢٩)، وقيم العمل في الصعب (١٤٢٩). أو تبعاً لبيئة العينة، كما في ميفلين (Mifflin 1976)، بينما تقيسه دراسة كيرتس وزملائه (Curits et al 1999) وفق أبعاد أداة الدراسة، إلى جانب ذلك هدفت دراسة عبد المعطي (١٩٨١) إلى بناء مقياس للتوافق المهني للمعلمين والمعلمات.

فيما هدفت دراسات المحور الثالث، السمادوني (٢٠٠١)، وإيمان قنديل (٢٠٠٥)، والزهار وحبيب (٢٠٠٥)، إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الوجداني والتوافق المهني، فيما سعت دراسات أخرى للكشف عن علاقة الذكاء الوجداني بأحد مظاهر التوافق المهني، كالرضا المهني في إبراهام (Abraham 2000)، وجاردنر وستوغ (Gardner & Stough 2003)، وباسو (Busso 2004)، وريهام سيد (٢٠٠٥)، أو الكفاءة المهنية - تماثل الإرضاء في الدراسة الحالية - كما في دراسة مغربي (١٤٢٨).

وأما عن الدراسة الحالية فهي تهدف إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الوجداني والتوافق المهني.

٢. من حيث العينة:

نجد في دراسات المحور الأول، التي تناولت الذكاء الوجداني، اختلاف العينات الخاصة بها من حيث العدد، والنوع، والوظيفة، كما هو موضح فيما يلي:

- **من حيث العدد**: امتد حجم العينة من (٣٢) فرداً كما في الدراسة التي أجراها جورج (George 2000)، إلى (٤٠٠) فرداً كما في دراسة فتون خرنوب (٢٠٠٣).

- **من حيث النوع**: نجد أن العديد من الدراسات تناولت عينة من الذكور والإناث، كما في دراسة يو وآخرين (You et al 1998)، ومنى أبوناشي (٢٠٠١)، والدردير (٢٠٠٢)، ولام وكيربي (Lam & Kirby 2002)، وعجوة (٢٠٠٢)، وزيدان والإمام (٢٠٠٣)، وبراون وآخرين (Brown et al 2003)، وفتون خرنوب (٢٠٠٣)، وكذلك دراسة ليفينغستون وداي (Livingstone & Day 2005)، ومحمد وعبدالعال (٢٠٠٥)، وعيسى ورشوان (٢٠٠٦). فيما تناولت بعض الدراسات الإناث فقط، كما في دراسة خولة البلوي (١٤٢٤)، ورجاء البرعي (١٤٢٥)، أو الذكور فقط، كما في دراسة جورج (George 2000).

- **من حيث الوظيفة**: فإن غالبية الدراسات كانت على عينات من طلاب وطالبات في مراحل تعليمية مختلفة كما في دراسة منى أبوناشي (٢٠٠١)، والدردير (٢٠٠٢)، ولام وكيربي (Lam & Kirby 2002)، وعجوة (٢٠٠٢)، وزيدان والإمام (٢٠٠٣)، وبراون وآخرين (Brown et al 2003)، وفتون خرنوب (٢٠٠٣)، وخولة البلوي (١٤٢٤)، وعيسى ورشوان (٢٠٠٦)، فيما كانت هناك عينات تعمل في وظائف تعليمية وتربوية كالمعلمين والمعلمات، كما في محمد وعبدالعال (٢٠٠٥)، أو مشرفات تربويات، كما في رجاء البرعي (١٤٢٥)، وهناك عينات من مؤسسات عمل مختلفة، كالعمال في يو وآخرين (You et al 1998)، والمدراء في دراسة جورج (George 2000). أما دراسة ثاي (Thi 1998) فلم تحدد الوصف الوظيفي للعينة.

أما دراسات المحور الثاني، التي تناولت التوافق المهني، فكانت العينات الخاصة بها من حيث العدد، والنوع، والوظيفة، كما هو موضح فيما يلي:

- **من حيث العدد** امتد حجم العينة من (٤٢) فرداً كما في دراسة السهل والموسوي (١٩٩٤)، إلى (٥٠٠) كما في دراسة ميفلين (Mifflin 1976).

- **من حيث النوع**: نجد عدداً من الدراسات تناولت عينة من الذكور والإناث، كما في دراسة ميفلين (Mifflin 1976)، وعبدالمعطي (١٩٨١)، والعنزي (١٩٨٦)، والسهل والموسوي (١٩٩٤)، ومريم تركستاني (١٤١٧)، وأبو هدروس وأيوب (٢٠٠٦). فيما

تناولت دراسات عديدة الذكور فقط، ويظهر ذلك في دراسة كليمانس (Clemans 1989)، وكيرك (Kirck 1990)، وكذلك في فانديفير ولندا أرين (Vandever & Linda Irene 1992)، وبراون (Brown 1992)، وبيردسول وبوبي (Birdsall & Bobbi 1994)، وسلطان (١٤١٨)، والشهري (١٤٢٠)، وزكية عبد القادر (٢٠٠٠)، والشاعري (١٤٢٣)، والخيري (١٤٢٩)، والصعب (١٤٢٩).

- **من حيث الوظيفة**: فإن الدراسات طبقت على عينات تعمل في وظائف ما بين تعليمية أو إرشادية أو اجتماعية، فهناك عينات تعمل في وظائف تعليمية وتربوية كالمعلمين والمعلمات في دراسة ميفلين (Mifflin 1976)، وعبدالمعطي (١٩٨١)، والعنزي (١٩٨٦)، ومريم تركستاني (١٤١٧)، وأبو هدروس وأيوب (٢٠٠٦)، والمشرفون التربويون في دراسة (الشاعري)، والعاملون بالإرشاد المدرسي، كدراسة كليمانس (Clemans 1989)، وكيرك (Kirck 1990)، وفانديفير ولندا أرين (Vandever & Linda Irene 1992)، براون (Brown 1992)، السهل والموسوي (١٩٩٤)، دراسة وبيردسول وبوبي (Birdsall & Bobbi 1994)، وسلطان (١٤١٨)، والشهري (١٤٢٠)، والخيري (١٤٢٩)، والصعب (١٤٢٩)، والأخصائيون الاجتماعيون في دراسة زكية عبد القادر (٢٠٠٠).

أما دراسات المحور الثالث، التي تناولت الذكاء الوجداني والتوافق المهني، فكانت العينات الخاصة بها من حيث العدد، والنوع، والوظيفة، كما يلي:

- **من حيث العدد**: امتد حجم العينة من (٧٩) فرداً، كما في الدراسة التي أجراها إبراهام (Abraham 2000)، إلى (٣٦٠)، كما في دراسة السمادوني (٢٠٠١).

- **من حيث النوع**: نجد عدداً من الدراسات تناولت عينة من الذكور والإناث، كما في دراسة السمادوني (٢٠٠١)، وإيمان قنديل (٢٠٠٥)، والزهار وحبيب (٢٠٠٥)، وريهام سيد (٢٠٠٥). فيما تناولت دراسات أخرى الذكور فقط، كما في دراسة جاردنر وستوغ (Gardner & Stough 2003)، ودراسة مغربي (١٤٢٨). وهناك بعض الدراسات لم توضح نوع العينة، كما في دراسة إبراهام (Abraham 2000)، وباسو (Busso 2004).

- **من حيث الوظيفة**: نلحظ عدداً من الدراسات اشتملت على عينات تعمل في المجال التعليمي (معلمين/معلمات)، كدراسة السمادوني (٢٠٠١)، وإيمان قنديل (٢٠٠٥)، والزهار وحبيب (٢٠٠٥)، وريهام سيد (٢٠٠٥)، ومغربي (١٤٢٨). فيما لم تحدد دراسات

أخرى الوصف الوظيفي للعينة، كدراسة إبراهام (Abraham2000)، ودراسة جاردنر وستوغ (Gardner & Stough 2003)، وباسو (Busso 2004).

وأما عن الدراسة الحالية فاعتمدت على عينة مكونة من المرشدين المدرسيين بمراحل التعليم العام، وتتباين سنوات خبراتهم وتخصصهم في الإرشاد المدرسي.

٣. من حيث الأدوات:

بالنظر إلى الدراسات السابقة بشكل عام، يجد الباحث تبايناً في الأدوات المستخدمة في قياس الذكاء الوجداني، وكذلك تبايناً في الأدوات المستخدمة لقياس التوافق المهني، وهو ما يوضحه الباحث فيما يلي:

- **الأدوات المستخدمة في قياس الذكاء الوجداني:** دراسات استخدمت مقاييس معربة، كما في دراسة عجوة (٢٠٠٢)، وفتون خرنوب (٢٠٠٣)، ورجاء البرعي (١٤٢٥)، وريهام سيد (٢٠٠٥)، وعيسى ورشوان (٢٠٠٦). وهناك مقاييس معدة من قبل الباحثين العرب، كما هو الحال في دراسة السمادوني (٢٠٠١)، ومنى أبو ناشي (٢٠٠٢)، والدردير (٢٠٠٢)، وزيدان والإمام (٢٠٠٣)، ومحمد وعبدالعال (٢٠٠٥). واستخدمت مقاييس عربية في بعض الدراسات، كدراسة خولة البلوي (١٤٢٤)، وإيمان قنديل (٢٠٠٥)، والزهار وحبيب (٢٠٠٥)، ومغربي (١٤٢٨). وتكرر استخدام مقياس عثمان ورزق (٢٠٠١) في دراستين محليتين، هما دراسة خولة البلوي (١٤٢٤)، ودراسة مغربي (١٤٢٨). ولم تحدد عدة دراسات مصادر المقياس المستخدم، كدراسة ثاي (Thi 1998)، وجورج (George 2000)، ولام وكيربي (Lam & Kirby 2002).

ويلحظ الباحث على الدراسات العربية التي تناولت الذكاء الوجداني، اختلافها في مسمى المصطلح؛ فبعضها أطلق عليه "الذكاء الانفعالي"، كما في دراسة منى أبوناشي (٢٠٠١)، والدردير (٢٠٠٢)، وعجوة (٢٠٠٢)، وزيدان والإمام (٢٠٠٣)، وخولة البلوي (١٤٢٤)، والزهار وحبيب (٢٠٠٥)، ومغربي (١٤٢٨). بينما أطلقت عليه بعض الدراسات "الذكاء الوجداني"، كما في السمادوني (٢٠٠١)، وفتون خرنوب (٢٠٠٣)، ومحمد وعبدالعال (٢٠٠٥)، وإيمان قنديل (٢٠٠٥)، وريهام سيد (٢٠٠٥)، وعيسى

ورشوان (٢٠٠٦). وأخذ مسمى "الذكاء العاطفي" في دراسة رجاء البرعي (١٤٢٥)، وكذلك دراسة طيب (١٤٢٧).

ويتفق الباحث مع ما أوصى به المؤتمر التاسع عشر لعلم النفس في جمهورية مصر العربية، والمؤتمر العربي الحادي عشر في الفترة من ٢٧- ٢٩ يناير لعام ٢٠٠٣م، من حيث ضرورة توحيد ترجمة المصطلحات من اللغات الأجنبية إلى اللغة العربية، وذلك من أجل تحقيق تواصل أمثل بين الباحثين[1]، ويستخدم الباحث مصطلح "الذكاء الوجداني" في الدراسة الحالية.

- **الأدوات المستخدمة في قياس التوافق المهني:** اشتملت دراسات التوافق المهني على مقاييس متنوعة، منها مقاييس خاصة أعدت من قبل الباحثين لتتناسب مع طبيعة دراساتهم، كما هو الحال في دراسة عبد المعطي (١٩٨١)، ومريم تركستاني (١٤١٧)، وسلطان (١٤١٨)، وزكية عبد القادر (٢٠٠٠)، والسمادوني (٢٠٠١)، وإيمان قنديل (٢٠٠٥). ومنها مقاييس عربية المصدر استخدمت بعد إجراء التعديلات عليها، كما في دراسة الشهري (١٤٢٠)، الشاعري (١٤٢٣)، الزهار وحبيب (٢٠٠٥)، أبو هدروس وأيوب (٢٠٠٦)، والخيري (١٤٢٩)، والصعب (١٤٢٩).

وقد اعتمدت أغلب الدراسات التي تناولت الرضا المهني (الوظيفي) - وهو من أهم مظاهر التوافق المهني - على استقصاء الرضا لمينيسوتا (MSQ)، ويتضح ذلك بشكل مباشر في دراسة كيرك (Kirck 1990)، وبراون (Brown 1992)، وبيردسول وبوبي (Birdsall & Bobbi 1994)، وبشكل غير مباشر في دراسة الشهري (١٤٢٠). فيما اعتمدت دراسة الخيري (١٤٢٩)، ودراسة الصعب (١٤٢٩)، على مقياس الرضا المهني للشابحي، وهو مبني على استقصاء الرضا لمينيسوتا (MSQ). فيما تقيس دراسة مغربي (١٤٢٨) الكفاءة المهنية - تماثل الإرضاء في الدراسة الحالية - بمقياس من إعداد الباحث. أما دراسة سلطان (١٤١٨) فقد اعتمدت على مقياسين فرعيين للتوافق المهني أعدهما الباحث، هما: مقياس الرضا، ومقياس الإرضاء. ولم تحدد عدة دراسات مصادر المقياس المستخدم، كدراسة ميفلين (Mifflin 1976)،

---

(١) انظر توصيات المؤتمر التاسع عشر لعلم النفس في مصر والمؤتمر العربي الحادي عشر في الفترة من ٢٧ - ٢٩ يناير بجامعة القاهرة، الموقع الإلكتروني للجمعية المصرية للدراسات النفسية.

والعنزي (١٩٨٦)، وكليمانس (Clemans 1989)، وأيضاً فانديفير ولندا أرين (Vandever & Linda Irene 1992)، وجاردنر وستوغ (Gardner & Stough (2003.

وأما عن الدراسة الحالية فقد استخدمت مقياس عثمان ورزق (٢٠٠١) لقياس الذكاء الوجداني، ومقياس التوافق المهني للمرشد المدرسي من إعداد الباحث.

٤. من حيث النتائج:

فيما يتعلق بالدراسات الخاصة بالمحور الأول، التي تناولت الذكاء الوجداني، يظهر الذكاء الوجداني كمفهوم يكتنفه بعض الغموض، فدراسة منى أبو ناشي (٢٠٠٢) أشارت إلى وجود ارتباط جزئي بين الذكاء الوجداني والذكاء العام، وتظهر دراسة الدردير (٢٠٠٢) أن الذكاء الوجداني لا يقع في المجال المعرفي بينما يقترب من المجال الانفعالي، وترى دراسة لام وكيربي (Lam & Kirby 2002) أن الذكاء الوجداني يضيف إلى الأداء الفردي القائم على الإدراك فوق المستوى الذي يمكن عزوه للذكاء العام، أما دراسة عجوة (٢٠٠٢) فتؤكد على عدم وجود علاقة بين الذكاء الوجداني والذكاء العقلي العام، فيما تشير دراسة فتون خرنوب (٢٠٠٣) لتمتع الأفراد ذوي الذكاء الوجداني المرتفع بمستويات أعلى من الذكاء العام مقارنة بأقرانهم من منخفضي الذكاء الوجداني.

وأوضحت نتائج عدد من الدراسات أن للذكاء الوجداني أثراً في النجاح المهني في بيئة العمل، كالأداء المرتفع في دراسة ثاي (Thi 1998)، وفاعلية القيادة الناجحة في دراسة جورج (George 2000)، والالتزام المهني وفاعلية الذات في دراسة براون وآخرين (Brown et al 2003)، والسلوك القيادي الديمقراطي في دراسة محمد وعبد العال (٢٠٠٥)، والإسهام في الارتقاء بالعمل في دراسة طيب (١٤٢٧).

كما أوضحت نتائج عدد من الدراسات ارتباط الذكاء الوجداني بالكثير من السمات الإيجابية، مثل مقاومة الضغوط والاحتراق النفسي في العمل في دراسة يو وآخرين (You et al 1998)، والقدرة على التفكير الابتكاري والتفكير الناقد في دراسة الدردير (٢٠٠٢)، وأساليب التعلم في دراسة زيدان والإمام (٢٠٠٣)، والإنجاز الأكاديمي في دراسة عيسى ورشوان (٢٠٠٦).

وخلصت بعض الدراسات إلى جود علاقة ايجابية بين الذكاء الوجداني والمهارات الاجتماعية، وهو ما توصلت إليه دراسة فتون خرنوب (٢٠٠٣)، وخولة البلوي (١٤٢٤)، بينما أوضحت دراسة منى أبو ناشي (٢٠٠٢) وجود ارتباط جزئي بينهما.

كما بينت نتائج بعض الدراسات وجود علاقة ارتباطية دالة بين الذكاء الوجداني وسمات الشخصية كدراسة منى أبو ناشي (٢٠٠٢)، والدردير (٢٠٠٢)، أو مع سمات الشخصية الإيجابية في دراسة ليفينغستون و داي (Livingstone & Day 2005).

وتشير نتائج بعض الدراسات إلى وجود علاقة بين الذكاء الوجداني والتوافق النفسي، كما في دراسة عجوة (٢٠٠٢)، وخولة البلوي (١٤٢٤).

وأظهرت دراسة ليفينغستون و داي (Livingstone & Day 2005)، ودراسة عيسى ورشوان (٢٠٠٦) أهمية الذكاء الوجداني في تحقيق الرضا عن الحياة.

واختلفت نتائج بعض الدراسات فيما يتعلق بتأثر الذكاء الوجداني بمتغير الجنس، فقد أشارت دراسة ليفينغستون وداي (Livingstone & Day 2005) إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث في أبعاد الذكاء الوجداني لصالح الإناث، فيما لم يكن هناك أثر لمتغير الجنس على مجموع الذكاء الوجداني، كما في دراسة الدردير (٢٠٠٢).

فيما تشير نتائج عدد من الدراسات إلى أن التخصص لا يؤثر على الذكاء الوجداني، ويظهر ذلك في دراسة الدردير (٢٠٠٢)، وكذلك دراسة عجوة (٢٠٠٢).

وفيما يتعلق بالدراسات الخاصة بالمحور الثاني، والتي اهتمت بالتوافق المهني، أو بأحد مظاهره كالرضا المهني (الوظيفي)، فقد أظهرت الدراسات العديد من النتائج ذات الأهمية فيما يتعلق بتوافق الفرد في مهنته ورضاه عنها، فقد أوضحت بعض الدراسات توافق أفراد العينة مهنياً، كدراسة ميفلين (Mifflin 1976)، وزكية عبد القادر (٢٠٠٠)، أو رضاهم عن المهنة، كما في دراسة كليمانس (Clemans 1989)، وكيرك (Kirck 1990)، وبراون (Brown 1992)، والسهل والموسوي (١٩٩٤).

كما تؤكد بعض الدراسات وجود علاقة بين التوافق والرضا المهني مع بعض المتغيرات، فهناك سمات الشخصية في دراسة مريم تركستاني (١٤١٧)، والدافعية للإنجاز في دراسة الخيري (١٤٢٩)، وقيم العمل في دراسة الصعب (١٤٣٠).

وأظهرت بعض الدراسات ارتباطاً سلبياً بين التوافق المهني مع متغيرات نفسية، كالقلق في دراسة العنزي (١٩٨٦)، والاحتراق الوظيفي كما في دراسة أبو هدروس وأيوب (٢٠٠٦).

وربطت بعض الدراسات الرضا عن المهنة بالدور المهني وعبء العمل، كما في دراسة بيردسول وبوبي (Birdsall & Bobbi 1994). وارتبط إيجابياً مع الضغط الناجم عن المسؤولية المرتبطة بالعمل في دراسة كليمانس (Clemans 1989)، والشعور بالإنجاز الجيد في العمل في دراسة فانديفير ولندا أرين (Vandever & Linda Irene 1992).

وتؤكد بعض الدراسات على عدم وجود فروق في التوافق المهني تبعاً للحضر والريف لصالح الريف، كما في دراسة ميفلين (Mifflin 1976)، بينما لا توجد فروق تبعاً لهذا المتغير في دراسة عبدالمعطي (١٩٨١).

وأشارت بعض الدراسات إلى عدم وجود فروق في التوافق والرضا المهني تبعاً للمؤهل العلمي، كما في دراسة عبدالمعطي (١٩٨١)، وكيرك (Kirck 1990)، ودراسة سلطان (١٤١٨) في بُعدي الرضا والإرضاء، والشاعري (١٤٢٣). وعلى العكس من ذلك كان المؤهل العلمي ذا أثر على الرضا في دراسة الشهري (١٤٢٠)، ويزيد من درجة الرضا في دراسة براون (Brown 1992)، فيما لم يوضح أثر ذلك المتغير في دراسة ميفلين (Mifflin 1976).

ما عن التخصص وأثره على التوافق المهني والرضا المهني، فقد أشارت بعض الدراسات إلى وجود فروق لصالح المتخصصين، كما في دراسة مريم تركستاني (١٤١٧)، ودراسة (الشهري ١٤٢٠)، بينما لا توجد فروق في دراسة كيرك Kirck (1990)، وسلطان (١٤١٨)، والصعب (١٤٣٠)، ولم تتعرض بقية الدراسات لهذا المتغير.

وأما سنوات الخبرة وأثرها على التوافق والرضا المهني، فأشارت بعض الدراسات إلى وجود فروق لصالح الأكثر خبرة، كما في دراسة عبدالمعطي (١٩٨١)، وكليمانس (Clemans (1989، والشهري (١٤٢٠)، والشاعري (١٤٢٣)، بينما لا توجد فروق في متغير الخبرة، كما في دراسة السهل والموسوي (١٩٩٤)، وسلطان (١٤١٨)، والخيري (١٤٢٩)، والصعب (١٤٣٠).

وأما متغير المرحلة التعليمية فإن بعض الدراسات تؤكد على وجود فروق بين عينة الدراسة في التوافق والرضا المهني، كما في دراسة ميفلين (Mifflin 1976) لصالح المرحلة الثانوية، ولصالح المرحلة الثانوية في بُعد فرص النمو الوظيفي، ولصالح المرحلة الابتدائية في بُعد الرضا عن الراتب في دراسة الخيري (١٤٢٩).

أما فيما يتعلق بالدراسات الخاصة بالمحور الثالث، والتي تناولت الجانب الانفعالي المتمثل في الذكاء الوجداني ومدى تأثيره على التوافق المهني أو أحد مظهرية الرضا المهني، الإرضاء (كفايات المهنة)، فقد أوضحت دراسات هذا المحور وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الوجداني والتوافق المهني.

حيث أشارت الدراسات إلى وجود ارتباط موجب ذي دلالة بين الذكاء الوجداني والتوافق المهني، كما في دراسة السمادوني (٢٠٠١)، وإيمان قنديل (٢٠٠٥)، والزهار وحبيب (٢٠٠٥)، وكذلك وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الوجداني والرضا المهني، كما في دراسة إبراهام (Abraham2000)، وكذلك في دراسة جاردنر وستوغ (Gardner & Stough 2003)، وباسو (Busso 2004)، وريهام سيد (٢٠٠٥)، وظهرت علاقة ارتباطية بين الذكاء الوجداني والكفاءة المهنية (كفايات المهنة) في دراسة مغربي (١٤٢٨).

وأكدت دراسات عدة على الإسهام النسبي للذكاء الوجداني في التوافق المهني والرضا المهني والكفاءة المهنية، كما في دراسة السمادوني (٢٠٠١)، وإيمان قنديل (٢٠٠٥)، والزهار وحبيب (٢٠٠٥)، وريهام سيد (٢٠٠٥)، ومغربي (١٤٢٨)، وكان ذلك في بعض مكونات الذكاء الوجداني.

وأكـدت دراسـة إبراهـام (Abraham 2000) علـى أهميـة المهـارات الاجتماعيـة كمكون من مكونات الذكاء الوجداني في تقوية العلاقات داخل مجموعة العمل.

وأما تأثير متغير التخصص، فقد أشارت دراسة السمادوني (٢٠٠١) لعدم وجود فروق في الذكاء الوجداني تبعاً لهذا المتغير عدا بُعد المهارات الاجتماعية، والدرجة الكلية، فيما كان له تأثير جزئي في بُعد التعاطف للذكاء الوجداني في دراسة مغربي (١٤٢٨)، وكان لهذا المتغير أثر دال على التوافق المهني في دراسة السمادوني (٢٠٠١)، وفي بُعد الكفاية الإنتاجية للكفاءة المهنية في دراسة مغربي (١٤٢٨).

وأما تأثير سنوات الخبرة على الذكاء الوجداني، فقد أشارت بعض الدراسات إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية لسنوات الخبرة على المجموع الكلي للذكاء الوجداني، كما في دراسة السمادوني (٢٠٠١)، وإيمان قنديل (٢٠٠٥)، بينما لم يكن له أثر دال في دراسة مغربي (١٤٢٨). أما عن تأثير سنوات الخبرة على التوافق المهني، فدلت دراسة السمادوني (٢٠٠١)، وإيمان قنديل (٢٠٠٥) على وجود فروق في التوافق المهني تبعاً لسنوات الخبرة، وفي دراسة مغربي (١٤٢٨) على الدرجة الكلية للكفاءة المهنية، وعلى بُعد الكفاية المهارية، في حين لم يكن للخبرة أثر دال على درجة الرضا المهني في دراسة ريهام سيد (٢٠٠٥).

وأما متغير المرحلة التعليمية فلم تشر دراسات هذا المحور لتأثير هذا المتغير، إما لكون بعض هذه الدراسات مطبقة على مرحلة تعليمية محددة، كالمرحلة الثانوية في دراسة السمادوني (٢٠٠١)، ومغربي (١٤٢٨)، والمرحلة الإعدادية في دراسة الزهار وحبيب (٢٠٠٥)، أو لعدم تحديدها لمرحلة تعليمية بعينها كما في دراسة إيمان قنديل. فيما لم تتناول الدراسات الأجنبية هذا المتغير لكونها لم تطبق في الميدان التعليمي التربوي، كما في دراسة إبراهام (Abraham 2000)، وكذلك دراسة جاردنر وستوغ (Gardner & Stough 2003)، ودراسة باسو (Busso 2004).

ويختتم الباحث هذا الجزء بالإشارة إلى أن الدراسات السابقة تناولت متغيري الدراسة الذكاء الوجداني والتوافق المهني من جوانب مختلفة ومتعددة، وما هذه الدراسة إلا امتداد لتلك الدراسات، ويجد الباحث في الدراسة الحالية تشابهاً مع الدراسات السابقة في جوانب معينة، وتبايناً عنها في جوانب أخرى، وهي كما يلي:

- تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الوجداني والتوافق المهني، وهي تتشابه في ذلك مع دراسة السمادوني (٢٠٠١)، وإيمان قنديل (٢٠٠٥)، والزهار وحبيب (٢٠٠٥).

- يلحظ الباحث - في حدود اطلاعه - قلة وحداثة الدراسات العربية التي تربط بين الذكاء الوجداني والتوافق المهني، كدراسة السمادوني (٢٠٠١)، وإيمان قنديل (٢٠٠٥)، والزهار وحبيب (٢٠٠٥)، كما لم يحظ هذا النوع من الدراسات بالاهتمام الكافي في البيئة المحلية؛ لذا تعد الدراسة الحالية هي الدراسة الأولى في المملكة العربية السعودية - على حد علم الباحث - التي تحاول الكشف عن العلاقة بين هذين المتغيرين.

- اعتمدت الدراسة الحالية على عينة مكونة من المرشدين المدرسيين تتباين سنوات خبراتهم وتخصصهم في الإرشاد المدرسي، وهي تتشابه من حيث العينة مع دراسة سلطان (١٤١٨)، والشهري (١٤٢٠)، والخيري (١٤٢٩)، والصعب (١٤٣٠) على مستوى البيئة المحلية، ومع دراسة السهل والموسوي (١٩٩٤) على المستوى العربي، ودراسة كليمانس (Clemans 1989)، وكيرك (Kirck 1990)، وبيردسول وبوبي (Birdsall&Bobbi 1994)، على مستوى الدراسات الأجنبية.

- تستخدم الدراسة الحالية مقياس الذكاء الوجداني لعثمان ورزق (٢٠٠١)، وهي تتشابه في ذلك مع دراستين طُبقتا على البيئة المحلية، وهما دراسة خولة البلوي (١٤٢٤)، ودراسة مغربي (١٤٢٨)، في حين يقيس الباحث التوافق المهني من خلال أداة استبانة صممها لجمع المعلومات الخاصة بالدراسة، وقد تكرر تصميم مقاييس خاصة للتوافق المهني من قبل عدد من الباحثين لتتناسب مع طبيعة دراساتهم، كما هو الحال في دراسة عبد المعطي (١٩٨١)، ومريم تركستاني (١٤١٧)، وسلطان (١٤١٨)، وزكية عبد القادر (٢٠٠٠)، والسمادوني (٢٠٠١).

- تتشابه الدراسة الحالية مع دراسة سلطان (١٤١٨) في قياس التوافق المهني من منظور الرضا والإرضاء، فيما يعد مقياس الكفاءة المهنية في دراسة مغربي (١٤٢٨) مماثلاً لبُعد الإرضاء في الدراسة الحالية لكونهما يتناولان كفايات المهنة من حيث التوافر والممارسة.

ثالثاً. فـــــروض الدراســـــة :

في ضوء مشكلة الدراسة الحالية والإطار النظري، ومراجعة البحوث والدراسات السابقة، أمكن للباحث صياغة الفروض التالية كإجابات محتملة لتساؤلات الدراسة:

١. لا يختلف ترتيب توافر مكونات الذكاء الوجداني لدى المرشدين المدرسيين بمراحل التعليم العام بمحافظة جدة.

٢. توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني ومظهري التوافق المهني لدى المرشدين المدرسيين بمراحل التعليم العام بمحافظة جدة.

٣. لا توجد فروق دالة إحصائياً في الذكاء الوجداني ومكوناته الفرعية لدى المرشدين المدرسيين بمراحل التعليم العام بمحافظة جدة في ضوء التخصص، والخبرة، والمرحلة التعليمية.

٤. لا توجد فروق دالة إحصائياً في مظهري التوافق المهني لدى المرشدين المدرسيين بمراحل التعليم العام بمحافظة جدة في ضوء التخصص، والخبرة، والمرحلة التعليمية.

الفصل الثالث

إجـــراءات الـدراســـة

منهــج الـدراســـة

مجتمــع الدراســة

عينــة الدراســة

أدوات الدراســـة

إجراءات الدراسة

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

يتناول الباحث في هذا الفصل منهج الدراسة، ومجتمع الدراسة، والعينة التي سحبت من هذا المجتمع، والأدوات التي جرى الاعتماد عليها، والإجراءات المتبعة في تنفيذ هذه الدراسة ميدانياً، ويختتم هذا الفصل بالأساليب الإحصائية التي جرى من خلالها معالجة البيانات، وفيما يلي عرضها بشيء من التفصيل:

منهج الدراسة:

تعتمد الدراسة الحالية على المنهج الوصفي؛ لمناسبته لأهداف الدراسة، ويوضح (عبيدات وآخرون ٢٠٠٥، ٢٤٨) أن المنهج الوصفي "يقوم بدراسة الظاهرة كما هي في الواقع، بوصفها وصفاً دقيقاً، فيوضح خصائصها وحجمها، ودرجة ارتباطها مع الظواهر الأخرى القائمة، عن طريق جمع المعلومات وتصنيفها وتنظيمها، والتعبير عنها كماً وكيفاً، مما يسهل فهم العلاقات بين الظاهرة المراد دراستها والظواهر الأخرى".

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع المرشدين العاملين بمدارس التعليم العام الحكومية بمراحله الثلاث (الابتدائي - المتوسط - الثانوي) بمحافظة جدة، للفصل الثاني من العام الدراسي ١٤٢٩/١٤٣٠هـ، وتتباين سنوات خبرتهم، وتخصصهم في الإرشاد المدرسي، وعددهم (٢٩٨) مرشداً مدرسياً.

عينة الدراسة:

لكون مجتمع الدراسة محدد ومعروف، رأى الباحث أن يكون مجتمع الدراسة هو نفسه عينة الدراسة، لذا طبق الباحث مقاييس الدراسة على جميع المرشدين المدرسيين العاملين بمدارس التعليم العام الحكومية بمراحله الثلاث (الابتدائي - المتوسط - الثانوي) بمحافظة جدة، خلال الفصل الثاني من العام الدراسي ١٤٢٩/١٤٣٠هـ، وقد تكونت عينة الدراسة الحالية في صورتها النهائية من عينة قوامها (١٥٠) مرشداً مدرسياً، وذلك بعد استبعاد الاستبانات غير المكتملة، أو التي لم ترجع للباحث بعد التطبيق، هذا وقد شارك في الاستجابة إلى جانب المرشدين المدرسيين عدد

مشرفي التوجيه والإرشاد كما تقتضي طبيعة استبانة الإرضاء، بلغ عددهم (٨) من مشرفين، وتبين الجداول التالية توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة:

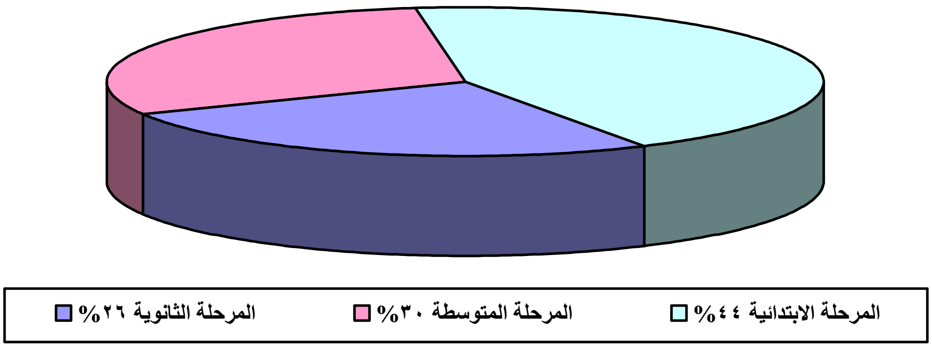
جدول (٣)

توزيع أفراد العينة حسب متغير المرحلة

المتغير		العدد	النسبة المئوية
المرحلة	الابتدائية	٦٦	٤٤ %
	المتوسطة	٤٥	٣٠ %
	الثانوية	٣٩	٢٦ %
المجموع		١٥٠	١٠٠ %

توزع أفراد العينة حسب متغير المرحلة إلى (٦٦) مرشداً مدرسياً يعملون في المرحلة الابتدائية، ويشكلون ما نسبته (٤٤٪) من عينة الدراسة، وهم الأغلب، و(٤٥) مرشداً مدرسياً يعملون في المرحلة المتوسطة، ويشكلون ما نسبته (٣٠٪) من عينة الدراسة، بينما يبلغ عدد المرشدين المدرسيين الذين يعملون في المرحلة الثانوية (٣٩) مرشداً مدرسياً، ويشكلون ما نسبته (٢٦٪) من العينة الكلية.

ويمثل الرسم البياني (١) التوزيع النسبي لأفراد العينة حسب متغير المرحلة التعليمية:



رسم بياني (١)

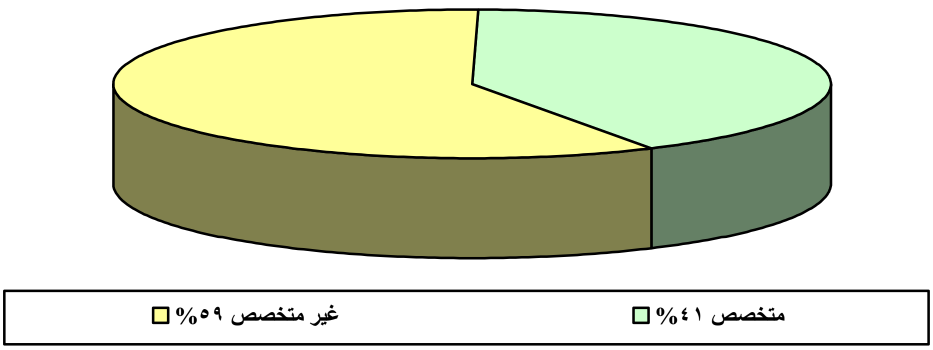
التوزيع النسبي لأفراد العينة حسب متغير المرحلة

جـدول (٤)

توزيع أفراد العينة حسب متغير التخصص

المتغير		العـدد	النسبة المئـوية
التخصص	متخصص	٦٢	٤١ %
	غير متخصص	٨٨	٥٩ %
المجمـــوع		١٥٠	١٠٠ %

توزع أفراد العينة حسب متغير التخصص إلى (٦٢) مرشداً مدرسياً متخصصاً في الإرشاد المدرسي، ويشكلون ما نسبته (٤١٪) من عينة الدراسة، و(٨٨) مرشداً مدرسياً غير متخصص في الإرشاد المدرسي، ويشكلون ما نسبته (٥٩٪) من عينة الدراسة، ويظهر الرسم البياني (٢) التوزيع النسبي لأفراد العينة حسب التخصص:



رسم بياني (٢)

التوزيع النسبي لأفراد العينة حسب متغير التخصص

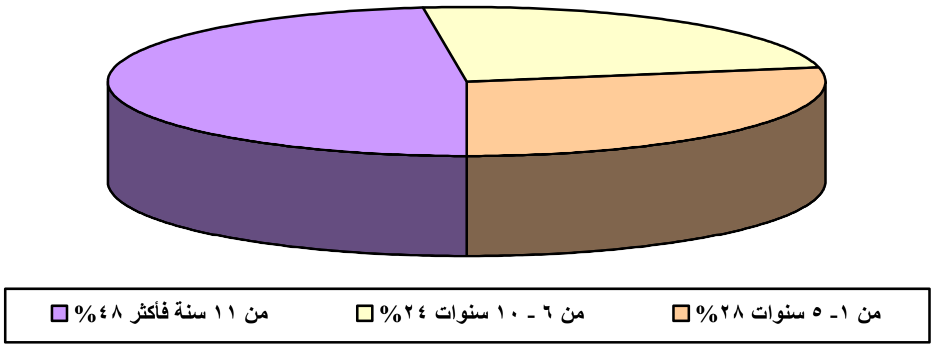
ويوضح الجدول (٥) توزيع أفراد العينة حسب متغير الخبرة في الإرشـــاد المدرسـي:

جـدول (٥)

توزيع أفراد العينة حسب متغير الخبرة

المتغير		العـدد	النسبة المئـوية
الخبــــرة	من ١ - ٥ سنوات	٤٢	٢٨ %
	من ٦ - ١٠ سنوات	٣٦	٢٤ %
	١١ سنة فأكثر	٧٢	٤٨ %
المجمـــوع		١٥٠	١٠٠ %

توزع أفراد العينة حسب متغير الخبرة إلى (٤٢) مرشداً مدرسياً لديهم خبرة من ١ - ٥ سنوات، ويشكلون ما نسبته (٢٨٪) من العينة، و(٣٦) مرشداً مدرسياً لديهم خبرة من ٦ - ١٠ سنوات، ويشكلون ما نسبته (٢٤٪) من عينة الدراسة، بينما يبلغ عدد المرشدين المدرسيين الذين لديهم خبرة ١١ سنة فأكثر (٧٢) مرشداً مدرسياً، ويشكلون ما نسبته (٤٨٪)، وهم أغلب عينة الدراسة، ويظهر الرسم البياني رقم (٣) التوزيع النسبي لأفراد العينة حسب متغير الخبرة:



رسم بياني (٣)

التوزيع النسبي لأفراد العينة حسب متغير الخبرة

أدوات الدراسة:

استخدم الباحث في جمع المعلومات الخاصة بهذه الدراسة الأدوات التالية:

١. استمارة بيانات أولية:

قام الباحث بإعدادها بهدف الحصول على بعض المعلومات مثل: التخصص في مهنة التوجيه والإرشاد من خلال التعرف على نوعية المؤهلات العلمية، والمرحلة الدراسية التي يعمل بها المرشد المدرسي، وعدد سنوات الخبرة. (انظر ملحق رقم ٦).

٢. مقياس الذكاء الوجداني:

من إعداد عثمان ورزق (٢٠٠١)، ويتألف من ٥٨ عبارة موزعة على خمسة مكونات أساسية هي: المعرفة الانفعالية، وإدارة الانفعالات، وتنظيمها، والتعاطف، والتواصل الاجتماعي، وقد توصل إليها الباحثان من خلال رصد لأبرز ما كتب حول الذكاء الوجداني (Goleman 1995, Mayer & Salovey 1990; 1993; 1995)،

وتكون الإجابة على المقياس بطريقة ليكرت Likert مكوناً من خمسة بدائل، وتعطى الخانة الأولى (يحدث دائماً) الدرجة (٥)، والخانة الثانية (يحدث عادةً) الدرجة (٤)، وتعطى الخانة الثالثة (يحدث أحياناً) الدرجة (٣)، وتعطى الخانة (يحدث نادراً) الدرجة (٢)، وتعطى الخانة (لا يحدث أبداً) الدرجة (١)، وقد جرت عملية فحص مفردات المقياس في ضوء التعريف الإجرائي للذكاء الوجداني من قبل معدّيه وثلاثة من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة المنصورة، وبعد التعديلات جرى استخدام أسلوب التحليل العاملي (المتعامد) لتحديد العلاقة الحقيقية بين المتغيرات، وأسفر هذا التحليل عن تحديد الفقرات التابعة لكل مكون من مكونات الذكاء الوجداني (انظر ملحق رقم ٧)، والجدول (٦) يوضح توزيع فقرات المقياس على مكوناته الخمسة:

جدول (٦)

توزيع فقرات المقياس على مكونات الذكاء الوجداني

م	المكــون	أرقام الفقرات في الاستبانة
١	المعرفة الانفعالية	١، ٢، ٣، ٥، ٧، ٨، ١٠، ١٤، ٤٩، ٥١
٢	إدارة الانفعالات	٤، ٦، ٩، ١١، ١٢، ١٣، ١٦، ١٧، ١٨، ٢٦، ٢٨، ٣١، ٥٠، ٥٣، ٥٦
٣	تنظيم الانفعالات	١٥، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٧، ٢٩، ٣٠، ٣٢، ٥٨
٤	التعاطف	٣٣، ٣٤، ٣٥، ٣٧، ٣٨، ٤٠، ٤١، ٤٤، ٥٤، ٥٥، ٥٧
٥	التواصل الاجتماعي	٣٦، ٣٩، ٤٢، ٤٣، ٤٥، ٤٦، ٤٧، ٤٨، ٥٢

▪ **صـدق المقيــاس:**

قام المعدّان بفحص صدق المقياس بعدّة طرق، وهي:

١. الصدق التكويني من جانب محكمي المقياس.

٢. صدق المفردات، أي قدرة المفردة على التمييز بين مرتفعي ومنخفضي الدرجة على المقياس (الإرباعي الأعلى والإرباعي الأدنى)، وجرى ذلك بحساب التباين بين الأعلى عن والأقل من ٢٥٪ لعينة الدراسة لكل مفردة من مفردات المقياس.

٣. صدق الاتساق الداخلي، وجرى ذلك بحساب معاملات الارتباط بين درجات كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية لاستجابات عينة الدراسة.

٤. الصدق العاملي، وقد جرى حساب الصدق العاملي من خلال مصفوفة معاملات ارتباط العوامل ببعضها، وبالدرجة الكلية، وذلك كما يوضحه الجدول (٧).

٥. الصدق الارتباطي، حيث جرى حسابه من خلال ارتباط درجات أبعاد المقياس والدرجة الكلية بدرجات أحد الاختبارات الفرعية لاختبار الاستعدادات العقلية (اختبار اليقظة العقلية، إعداد: رمزية الغريب ١٩٨١)، ويتضمن الجدول (٧) نتائج التحليل:

جـدول (٧)

معاملات الصدق العاملي والصدق الارتباطي لمقياس الذكاء الوجداني

المكـونات	المعرفة الانفعالية	إدارة الانفعالات	تنظيم الانفعالات	التعاطف	التواصل الاجتماعي	اليقظة العقلية
المعرفة الانفعالية						٠,٢٠*
إدارة الانفعالات	٠,٢٢**					٠,١٧*
تنظيم الانفعالات	٠,١٨*	٠,٥٥**				٠,١٦*
التعاطف	٠,٢٦**	٠,٢٤**	٠,١٧*			٠,١٧*
التواصل الاجتماعي	٠,٢٥**	٠,٣٥**	٠,٤٠**	٠,٥٥**		٠,١٤
الدرجـة الكليـة	٠,٤٨**	٠,٧٤**	٠,٦٦**	٠,٦٦**	٠,٧٤**	٠,٢٥**

** القيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١   * القيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥

▪ **الصـدق في الدراسة الحالية:**

قام الباحث باختبار صدق المقياس في هذه الدراسة بتطبيقها على عينة الدراسة من خلال صدق الاتساق الداخلي للمقياس، بحساب معاملات الارتباط بين مكونات الذكاء الوجداني المختلفة، وبين المكونات والدرجة الكلية للمقياس، والجدول (٨) يوضح ذلك:

جـدول (٨)

معاملات الارتباط بين مكونات مقياس الذكاء الوجداني، وبين المكونات والدرجة الكلية

المكـونات	المعرفة الانفعالية	إدارة الانفعالات	تنظيم الانفعالات	التعاطف	التواصل الاجتماعي
إدارة الانفعالات	٠,٦٥**				
تنظيم الانفعالات	٠,٥٢**	٠,٧٧**			
التعاطف	٠,٥٠**	٠,٥٨**	٠,٥٠**		
التواصل الاجتماعي	٠,٥٠**	٠,٥٧**	٠,٥٥**	٠,٧٩**	
الدرجـة الكليـة	٠,٧٥**	٠,٨٨**	٠,٨٦**	٠,٨٤**	٠,٨٠**

** القيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١

▪ **ثبـــات المقيــاس:**

قـام معـدا المقيـاس بـالتحقق مـن ثباتـه بحسـاب معـاملات الثبـات بطريقـة ألفـا لكرونباخ، ويتضمن الجدول (٩) النتائج :

جـدول (٩)

معاملات الثبات بطريقة ألفا لكرونباخ

المكــون	معامل الثبات
المعرفة الانفعالية	٠,٤٩
إدارة الانفعالات	٠,٥٥
تنظيم الانفعالات	٠,٦٤
التعاطف	٠,٧٧
التواصل الاجتماعي	٠,٥٨
الدرجـة الكـلية	٠,٨١

ويتضح مـن الجـدول (٩) أن قيـم الثبـات تعطـي الثقـة لاسـتخدام المقيـاس في تقـدير الذكـاء الوجداني لدى الأفراد.

▪ **الثبات في الدراسة الحالية:**

قـام الباحـث بحسـاب الثبـات بطـريقتين همـا: معامـل ألفـا لكرونبـاخ، والتجزئـة النصفية، وذلك على عينة الدراسة، وكانت النتائج كما في الجدول (١٠):

جـدول (١٠)

معاملات الثبات بطريقة ألفا لكرونباخ، والتجزئة النصفية

المكــون	ألفا لكرونباخ	سبيرمان وبراون	جتمان
المعرفة الانفعالية	٠,٥٨	٠,٤٠	٠,٣٨
إدارة الانفعالات	٠,٧٦	٠,٧٤	٠,٧٣
تنظيم الانفعالات	٠,٨٣	٠,٨٠	٠,٧٧
التعاطف	٠,٨٢	٠,٧٩	٠,٧٧
التواصل الاجتماعي	٠,٦٩	٠,٦٨	٠,٦٨
الدرجـة الكـلية	٠,٩٣	٠,٧٩	٠,٧٩

يلاحظ من الجدول (١٠) أن قيم معـاملات الثبـات للمقيـاس ومكوناتـه تمتـد بـين (٠,٣٨ - ٠,٩٣)، وهي قيم تعطي الثقة لاستخدام المقياس في الدراسة الحالية.

٣. مقياس التوافق المهني للمرشد المدرسي:

قام الباحث بإعداد مقياس للتوافق المهني للمرشد المدرسي باعتماده على الأدب التربوي، والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة، وكذلك الاستفادة من آراء عدد من الأساتذة الجامعيين والمشرفين التربويين، وقد أخذ الباحث بنظرية مينيسوتا للتوافق المهني، والتي تنظر للتوافق المهني على أنه عبارة عن ناتج التفاعل بين الفرد والبيئة التي يعمل فيها على شكل رضا Satisfaction، وإرضاء Satisfactoriness، وفي ضوء ذلك يقاس التوافق المهني للمرشد المدرسي - من وجهة نظر الباحث - من خلال رصد مظهري الرضا، والإرضاء.

ولاشتقاق بنود المقياس أرجع الباحث مظهري التوافق المهني إلى عدد من المحددات أو العوامل، مستفيداً من الميثاق الأخلاقي لمهنة التوجيه والإرشاد (١٤١٩)، ومهام المرشد المدرسي المحددة من قبل الإدارة العامة للتوجيه والإرشاد (١٤٢٢)، وبطاقة تقويم الأداء الوظيفي للمرشد المدرسي (١٤٢٨) المعدة من قبل وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية، و وثيقة كفايات المرشدين المدرسيين المضمنة في برنامج اختبار الكفايات الأساسية للعاملين بالتعليم (١٤٢٤) المعد من قبل وكالة التطوير التربوي بوزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية، واستعرض عدداً من المقاييس ذات العلاقة، كمقياس التوافق المهني للمرشد الطلابي - بشقيه الرضا والإرضاء - إعداد سلطان (١٤١٨)، ومقياس الرضا عن العمل الإرشادي للشهري (١٤٢٠)، ومقياس الصفات الشخصية للمرشد الطلابي من إعداد بار (١٤١٥)، ومقياس التوافق المهني للمعلم الذي أعده السمادوني (٢٠٠١)، ومقياس التوافق المهني لعمال الصناعة لبشرى إسماعيل (د.ت)، ومقياس الكفاءة المهنية للمعلم من إعداد مغربي (١٤٢٨).

وبناءً على ذلك تحدد مظهر الرضا بالأداء والإنجاز، ومتطلبات المهنة، والترقي والتنمية المهنية، وتقويم الأداء الوظيفي، وبيئة العمل المادية، ومدعمات العمل الاقتصادية، والحياة الشخصية والاجتماعية، والعلاقات الإنسانية، والاتجاهات نحو العمل الإرشادي، والتوافق الانفعالي، فيما تحدد مظهر الإرضاء بالكفايات المهنية للمرشد المدرسي، ولغرض هذه الدراسة تم اعتماد الكفايات التالية: الكفاية المعرفية، والكفاية المهارية، والكفاية الإنتاجية.

ويأتي قياس الإرضاء من مدخل الكفايات المهنية، لكون الإرضاء يشير إلى مدى الرضا عن أداء المرشد المدرسي من قبل المشرف على أدائه من جهة تحقيقه لمتطلبات المهنة، وهذا يستلزم توافر معارف ومهارات اصطلح على تسميتها "كفايات المهنة"، والتي يعرّفها عبد الجواد ومتولي (١٤١٤، ٥٥) بأنها "إنجاز العمل المهني من خلال ممارسة جيدة مستندة إلى إطار نظري يحدد متطلبات المهنة"، ويصفها شورت Short في (العنزي ١٤٢٣، ١١) بأنها "معلومات ومهارات واتجاهات تترجم إلى أفعال سلوكية أدائية قابلة للقياس في ضوء مفاهيم معينة"، وتراها سهيلة الفتلاوي (٢٠٠٣، ٢٩) "قدرات نعبر عنها بعبارات سلوكية تشمل مجموعة مهام (معرفية - مهارية - وجدانية) تكوُّن الأداء النهائي المتوقع إنجازه بمستوى مرضي من ناحية الفاعلية"، لذا فإن رصد كفايات المهنة لدى المرشد المدرسي توافراً وممارسة يعبر عن مستوى الإرضاء الذي يقدمه في مهنته.

ونتيجة لذلك صمم الباحث استبانتي الرضا والإرضاء بصورتهما الأولية مشتملة على (٤٠) بنداً لمظهر الرضا، و(٢٥) بنداً لمظهر الإرضاء، تتوزع تلك البنود على عدد من المحددات (الأبعاد)، وأعطي كل بند وزناً متدرجاً وفق مقياس ليكرت Likert الخماسي لتقدير مدى الانطباق (تنطبق تماماً، تنطبق، غير متأكد، لا تنطبق، لا تنطبق تماماً)، وتمثل رقماً (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب، وقام الباحث بعرض الاستبانتين بصورتهما الأولية على عدد من المحكمين المختصين في علم النفس بجامعة أم القرى، إضافةً إلى عدد من مشرفي التوجيه والإرشاد بمحافظة جدة (انظر ملحق رقم ٥)، وطلب الباحث من المحكمين إبداء آرائهم فيما تضمنتاه وذلك من حيث:

- ملاءمة كل بند للمحدد الذي تنتمي له.
- ملاءمة المحددات للمظهر الذي تنتمي له.
- تعديل صياغة البنود والمحددات، وكذلك حذف أو إضافة بنود ومحددات أخرى .

وقد أخذ الباحث بآراء وملحوظات ومقترحات السادة المحكمين، وأجرى التعديلات الموصى بها، من حذف، وإضافة، وتعديل، فتألفت استبانة الرضا في صورتها النهائية من (٤٠) بنداً، فيما تألفت استبانة الإرضاء من (٢٥) بنداً، ويوضح الجدول (١١) محددات مظهري الرضا والإرضاء، والبنود المعبرة عنهما، مع ترقيم البنود كما هي في المقياس بصورته النهائية:

جـدول (١١)

محددات مظهر الرضـــا، ومحددات مظهر الإرضـــاء، والبنود المعبرة عنهما

البنود المعبرة عن مظهر الرضا	محددات مظهر الرضا
١. مستوى أدائك في المهنة.	الأداء والإنجاز
٢. مدى التجديد والابتكار في أدائك المهني.	
٣. إحساسك بالتقدير الذاتي من خلال إنجازاتك في المهنة.	
٤. اعتراف زملائك في المدرسة وتقديرهم للجهد الذي تبذله.	الاعتراف والتقدير
٥. رد الفعل الذي تلمسه لدى مدير المدرسة عند إجادتك في المهنة.	
٦. رد الفعل الذي تلمسه لدى المشرف التربوي عند إجادتك في المهنة.	
٧. التزامك بالحدود الأخلاقية لمهنة التوجيه والإرشاد.	متطلبات المهنة
٨. إلمامك بأنظمة وإجراءات مهنة التوجيه والإرشاد.	
٩. إطارك المرجعي من المعارف العلمية في مهنة التوجيه والإرشاد.	
١٠. إجادتك التعامل مع حوسبة مهنة التوجيه والإرشاد.	
١١. توافق ميولك المهنية مع مهنة التوجيه والإرشاد.	
١٢. ملاءمة قدراتك الشخصية لمهنة التوجيه والإرشاد.	
١٣. فرص الترقي المتاحة أمامك.	الترقي والتنمية المهنية
١٤. فرص تنمية مهاراتك من خلال الدورات التدريبية.	
١٥. فرص اكتسابك الخبرات من خلال تبادل الزيارات مع زملاء المهنة.	
١٦. الأسلوب الذي يتبعه مدير المدرسة في تقويم أدائك.	تقويم الأداء الوظيفي
١٧. الأسلوب الذي يتبعه المشرف التربوي في تقويم أدائك.	
١٨. اهتمام المشرف التربوي بحل المشكلات التي تواجهك في المهنة.	
١٩. ملاءمة (المبنى/الإضاءة/التكييف/الضوضاء/المكتب/...).	بيئة العمل المادية
٢٠. الإمكانات المتاحة لك لإنجاز عملك بشكل جيد.	
٢١. مناسبة ساعات العمل لإتمام مهامك بكفاءة.	
٢٢. مناسبة أعداد الطلاب بالمدرسة لإتمام مهامك بكفاءة.	
٢٣. تناسب الراتب الذي تتقاضاه مع خبراتك ومؤهلاتك العلمية.	المدعمات الاقتصادية
٢٤. تناسب الراتب الذي تتقاضاه مع حجم العمل الذي تؤديه.	
٢٥. حجم الدعم المالي لتنفيذ برامجك الإرشادية.	
٢٦. افتخار عائلتك بعملك في مهنة التوجيه والإرشاد.	الحياة الشخصية والاجتماعية
٢٧. الوقت الذي يتيحه لك عملك للتفرغ لأسرتك.	
٢٨. تقدير المجتمع لمهنتك.	

٢٩. العلاقة بينك وبين المشرف التربوي.	العلاقات الإنسانية
٣٠. العلاقة بينك وبين مدير المدرسة.	
٣١. العلاقة بينك وبين زملائك في المدرسة.	
٣٢. العلاقة بينك وبين المسترشدين.	
٣٣. العلاقة بينك وبين أولياء أمور الطلاب.	
٣٤. تفهم إدارة المدرسة لطبيعة مهنتك.	الاتجاه نحو العمل الإرشادي
٣٥. مساندة المعلمين لك في مهنتك.	
٣٦. تقبل المسترشدين لما تقدمه من خدمات إرشادية.	
٣٧. تجاوب أولياء أمور المسترشدين مع خدمات التوجيه والإرشاد.	
٣٨. شعورك بالراحة والطمأنينة في مهنتك.	التوافق الانفعالي
٣٩. تحملك للضغوط النفسية التي تسببها لك مهنتك.	
٤٠. تناسب العطف والحنو على المسترشد مع حدود العلاقة المهنية.	

البنود المعبرة عن مظهر الإرضاء	محددات مظهر الإرضاء
١. التزامه بالميثاق الأخلاقي لمهنة التوجيه والإرشاد.	الكفاية المعرفية
٢. إلمامه بالمعارف العلمية المتخصصة في مجال التوجيه والإرشاد.	
٣. وعيه بخصائص النمو ومطالبه لدى المسترشدين.	
٤. معرفته بأنظمة وإجراءات المهنة.	
٥. تنفيذه لتعاميم وأدلة وإجراءات مهنته.	
٦. التزامه باللغة العربية الفصحى تحدثاً وكتابةً.	
٧. إتقانه التعامل مع برنامج إرشاد الحاسوبي.	
٨. ملاءمة مكتبه لمهنة التوجيه والإرشاد.	
٩. اهتمامه ببرامج التنمية المهنية (تبادل الخبرات/الدورات التدريبية).	
١٠. مهارته في تحليل المؤشرات الإحصائية لمختلف بيانات المسترشدين.	الكفاية المهارية
١١. مهارته في الاكتشاف المبكر للحالات التي تحتاج لعناية إرشادية.	
١٢. مهارته في فنيات المقابلة الإرشادية.	
١٣. مهارته في دراسة الحالة.	
١٤. مهارته في إدارة جلسات الإرشاد الجمعي.	
١٥. تخطيطه لبرامج وخدمات التوجيه والإرشاد.	
١٦. ابتكاره لبرامج إرشادية مميزة.	
١٧. إعداده للوحات ومجلات ونشرات تخدم عمله الإرشادي.	
١٨. توظيفه للتجهيزات المدرسية لتحقيق أهداف التوجيه والإرشاد.	
١٩. استثماره لساعات العمل في إنجاز المهام المطلوبة.	
٢٠. وضوح مفاهيم التوجيه والإرشاد لدى المسترشدين.	الكفاية الإنتاجية
٢١. إظهار المسترشدين رغبة واضحة في الاستفادة من خدماته.	
٢٢. إكسابه المسترشدين أنماطاً سلوكية مرغوباً فيها.	
٢٣. تفاعل أولياء أمور المسترشدين مع ما يقدمه من خدمات إرشادية.	
٢٤. فاعلية رعايته للفئات المختلفة من المسترشدين.	
٢٥. تفعيله للمجالس واللجان المدرسية فيما يخدم عمله الإرشادي.	
٢٥. تفعيله للمجالس واللجان المدرسية فيما يخدم عمله الإرشادي.	

وأسند الباحث الاستجابة على استبانة الرضا إلى المرشد المدرسي، ولإضفاء المزيد من الدقة والمصداقية أسندت الاستجابة على استبانة الإرضاء إلى مشرف التوجيه والإرشاد المتابع لأداء المرشد المدرسي، وذلك لكون الأكثر قدرة على رصد الكفاية المعرفية، والمهارية، والإنتاجية لدى المرشد المدرسي بحكم التخصص، (انظر ملحق رقم ٨). وقد جرى صياغة الاستجابات وفقاً لمقياس ليكرت Likert ذي الخمس درجات، كما في الجدول (١٢):

جدول (١٢)

الاستجابات وفقاً لمقياس ليكرت Likert الخماسي

راضٍ تماماً	راضٍ	لا أدري	غير راضٍ	غير راضٍ إطلاقاً
٥	٤	٣	٢	١

▪ **صدق المقياس:**

١. الصدق التكويني من جانب محكمي المقياس، حيث جرى توزيع بطاقة التقويم على مجموعة من المتخصصين من أكاديميين ومشرفين تربويين، نتج عنها حذف وإضافة بعض الفقرات، وتعديل البعض الآخر.

٢. صدق الاتساق الداخلي، وذلك بحساب معاملات ارتباط البنود بالمحدد، وبالمظهر الذي تنتمي له، والجداول التالية توضح ذلك:

جدول (١٣)

معاملات ارتباط البنود بالمحدد الذي تنتمي له، وبمظهر الرضا

رقم البند	معامل الارتباط بالمحدد	معامل الارتباط بالمظهر	المحدد	معامل الارتباط بالبُعد
١	٠,٨٣**	٠,٤٣**	الأداء والإنجاز	٠,٥٤**
٢	٠,٨٥**	٠,٤٥**		
٣	٠,٨١**	٠,٤٧**		
٤	٠,٨٢**	٠,٥٤**	الاعتراف والتقدير	٠,٧١**
٥	٠,٩٠**	٠,٦١**		
٦	٠,٨٣**	٠,٦٧**		

٧	٠,٥٩**	٠,٤٥**	متطلبات المهنة	٠,٦٨**
٨	٠,٦٩**	٠,٤٩**		
٩	٠,٧١**	٠,٥٠**		
١٠	٠,٧١**	٠,٤١**		
١١	٠,٧٨**	٠,٥٨**		
١٢	٠,٧٧**	٠,٥٠**		
١٣	٠,٨٨**	٠,٦٠**	الترقي والتنمية المهنية	٠,٧٠**
١٤	٠,٨٨**	٠,٦٢**		
١٥	٠,٧٧**	٠,٥٧**		
١٦	٠,٨٤**	٠,٦٤**	تقويم الأداء الوظيفي	٠,٧٥**
١٧	٠,٩٠**	٠,٦١**		
١٨	٠,٨٤**	٠,٦٨**		
١٩	٠,٧٨**	٠,٤٢**	بيئة العمل المادية	٠,٦٧**
٢٠	٠,٧٩**	٠,٤٩**		
٢١	٠,٦٩**	٠,٥٥**		
٢٢	٠,٦٥**	٠,٥٠**		
٢٣	٠,٨١**	٠,٤٠**	المدعمات الاقتصادية	٠,٥٩**
٢٤	٠,٨١**	٠,٤٩**		
٢٥	٠,٧١**	٠,٤٧**		
٢٦	٠,٧٠**	٠,٤٩**	الحياة الشخصية والاجتماعية	٠,٦٧**
٢٧	٠,٧٠**	٠,٤٨**		
٢٨	٠,٧٨**	٠,٤٩**		
٢٩	٠,٨٠**	٠,٦٥**	العلاقات الإنسانية	٠,٦٦**
٣٠	٠,٨٦**	٠,٥٨**		
٣١	٠,٨٧**	٠,٤٨**		
٣٢	٠,٧٥**	٠,٥٢**		
٣٣	٠,٨٣**	٠,٥٠**		
٣٤	٠,٧١**	٠,٦٤**	الاتجاه نحو العمل الإرشادي	٠,٧٥**
٣٥	٠,٨٣**	٠,٦٢**		
٣٦	٠,٧٤**	٠,٤٧**		
٣٧	٠,٧٨**	٠,٥٥**		

٣٨	**٠,٨٠	**٠,٦٤	التوافق الانفعالي	**٠,٦٤
٣٩	**٠,٨٨	**٠,٤٧		
٤٠	**٠,٧٤	**٠,٤٦		

** القيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ * القيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥

وفيما يتعلق ببُعد الإرضاء كانت معاملات الارتباط على النحو الذي يظهره الجدول (١٤):

جـدول رقم (١٤)

معاملات ارتباط البنود بالمحدد الذي تنتمي له، وبمظهر الإرضاء

رقم البند	معامل الارتباط بالمحدد	معامل الارتباط بالمظهر	المحدد	معامل الارتباط بالبُعد
١	**٠,٨٦	**٠,٤٩	الكفاية المعرفية	**٠,٦٥
٢	**٠,٨٨	**٠,٥٣		
٣	**٠,٩٠	**٠,٥٧		
٤	**٠,٨٧	**٠,٥٠		
٥	**٠,٨٥	**٠,٥٤		
٦	**٠,٧١	**٠,٢٦		
٧	**٠,٨٢	**٠,٤٦		
٨	**٠,٨٥	**٠,٤٣		
٩	**٠,٧٩	**٠,٤٥		
١٠	**٠,٨٧	**٠,٥٦	الكفاية المهارية	**٠,٩٤
١١	**٠,٨٩	**٠,٦١		
١٢	**٠,٨٩	**٠,٦٠		
١٣	**٠,٨٨	**٠,٥٧		
١٤	**٠,٨٥	**٠,٥٣		
١٥	**٠,٧٦	**٠,٤٧		
١٦	**٠,٨٢	**٠,٥٣		
١٧	**٠,٧٦	**٠,٣٣		
١٨	**٠,٨٢	**٠,٤٢		
١٩	**٠,٨١	**٠,٤٩		

٢٠	٠,٩٢**	٠,٦٦**	الكفاية الإنتاجية	٠,٦٨**
٢١	٠,٩٣**	٠,٥٧**		
٢٢	٠,٩٢**	٠,٥٥**		
٢٣	٠,٩١**	٠,٥٥**		
٢٤	٠,٨٥**	٠,٥٢**		
٢٥	٠,٨٦**	٠,٤٥**		

** القيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ * القيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥

ويتضح من الجداول السابقة أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً، وقد امتدت قيم المعاملات بين (٢٦ - ٩٤) وهي قيم مقبولة إلى مرتفعة، مما يؤكد صدق الاتساق الداخلي للمقياس وصلاحيته لأغراض الدراسة الحالية.

▪ **ثبات المقياس:**

قام الباحث بحساب الثبات لمقياس التوافق المهني للمرشد المدرسي بطريقتين هما: معامل ألفا لكرونباخ، والتجزئة النصفية، وذلك على عينة الدراسة، وكانت النتائج كما في الجدول (١٥):

جدول (١٥)

معاملات الثبات بطريقة ألفا لكرونباخ، والتجزئة النصفية

المظهر	ألفا لكرونباخ	سبيرمان وبراون	جتمان
الرضا	٠,٩٣	٠,٨٧	٠,٨٧
الإرضاء	٠,٨٦	٠,٦٩	٠,٦٩

ويلحظ من الجدول (١٥) أن قيم معاملات الثبات للمقياس وبُعديه الفرعيين تعطي الثقة لاستخدام المقياس في الدراسة الحالية.

إجـراءات الدراسـة :

١. تصميم استمارة البيانات الأولية، وإعداد المقاييس المستخدمة في الدراسة.
٢. تطبيق مقياس الذكاء الوجداني، يليه مقياس التوافق المهني للمرشد المدرسي.
٣. تصحيح استمارات أفراد العينة كل على حدة، حسب طريقة تصحيح كل مقياس.
٤. تفريغ البيانات تبعاً لمتغيرات الدراسة، ثم تحليلها إحصائياً بالأساليب المناسبة.
٥. تفسير النتائج ومناقشتها، واستخلاص التوصيات والمقترحات المناسبة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة :

١. النسب المئوية، والتكرارات، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية.
٢. معامل الارتباط لبيرسون Person.
٣. اختبار (ت) t-test.
٤. تحليل التباين أحادي الاتجاه One Way Anova.
٥. اختبار شيفيه Scheffe.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج الخاصة بالفرض الأول

النتائج الخاصة بالفرض الثاني

النتائج الخاصة بالفرض الثالث

النتائج الخاصة بالفرض الرابع

يعرض الباحث في هذا الفصل ما توصل إليه من نتائج بعد إجراء المعالجات الإحصائية المناسبة، ثم مناقشة هذه النتائج في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، وذلك على النحو التالي:

▪ أولاً. النتائج الخاصة بالفرض الأول ومناقشتها:

ينص الفرض الأول على أنه " لا يختلف ترتيب توافر مكونات الذكاء الوجداني لدى المرشدين المدرسيين بمراحل التعليم العام بمحافظة جدة ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لمكونات الذكاء الوجداني، والجدول (١٦) يوضح النتيجة:

جـدول (١٦)

الوسيط لمكونات الذكاء الوجداني لدى عينة الدراسة

المكون	المرحلة	العدد (ن)	الوسيط	الترتيب للمرحلة	الترتيب للمكونات
المعرفة الانفعالية	الابتدائية	٦٦	٣٧,٠٠	٣	٤
	المتوسطة	٤٥	٣٨,٠٠	٢	
	الثانوية	٣٩	٣٨,٥٠	١	
	العينة الكلية	١٥٠	٣٨,٠٠		
إدارة الانفعالات	الابتدائية	٦٦	٦٠,٠٠	٢	١
	المتوسطة	٤٥	٦٢,٠٠	١	
	الثانوية	٣٩	٥٧,٥٠	٣	
	العينة الكلية	١٥٠	٥٩,٥٠		
تنظيم الانفعالات	الابتدائية	٦٦	٥٢,٠٠	٢	٢
	المتوسطة	٤٥	٥٤,٠٠	١	
	الثانوية	٣٩	٥١,٠٠	٣	
	العينة الكلية	١٥٠	٥١,٥٠		
التعاطف	الابتدائية	٦٦	٤٦,٠٠	٢	٣
	المتوسطة	٤٥	٤٩,٠٠	١	
	الثانوية	٣٩	٤٢,٠٠	٣	
	العينة الكلية	١٥٠	٤٦,٠٠		

التواصل الاجتماعي	الابتدائية	٦٦	٣٥,٥٠	٢	٥
	المتوسطة	٤٥	٣٥,٠٠	١	
	الثانوية	٣٩	٣٣,٠٠	٣	
	العينة الكلية	١٥٠	٣٤,٠٠		

من خلال النظر إلى المتوسطات الحسابية في الجدول (١٦) نلحظ اختلاف ترتيب توافر مكونات الذكاء الوجداني لدى المرشدين المدرسيين بمراحل التعليم العام بمحافظة جدة، وأن متوسطات درجات مكونات الذكاء الوجداني تختلف في ترتيبها وفقاً للمرحلة التعليمية التي يعمل بها المرشد المدرسي.

وتشير البيانات المعروضة بالجدول السابق إلى أن مكون إدارة الانفعالات هو أكثر مكونات الذكاء الوجداني توافراً لدى المرشدين المدرسيين بمراحل التعليم العام بمحافظة جدة، يليه مكونات الذكاء الوجداني الأخرى (تنظيم الانفعالات، التعاطف، المعرفة الانفعالية، التواصل الاجتماعي) على الترتيب.

وهذه النتيجة تدل على قبول الفرض، **أي أنه " يختلف ترتيب توافر مكونات الذكاء الوجداني لدى المرشدين المدرسيين بمراحل التعليم العام بمحافظة جدة ".**

ويرجع الباحث مجيء مكون إدارة الانفعالات في المقدمة كأكثر مكونات الذكاء الوجداني توافراً لدى المرشدين المدرسيين بمراحل التعليم العام بمحافظة جدة، نظراً إلى ما يتمتع به المرشد المدرسي من قدرة على تحمل الانفعالات العاصفة التي تأتي بها المواقف الضاغطة، وتحقيقه للتعامل المتزن مع مشاعره وانفعالاته دون اللجوء للقمع أو الكبت الوجداني؛ فكل المشاعر لديه لها قيمتها وأهميتها، وهذا ما يطلق عليه أرسطو " العاطفة المناسبة AppropriateEmotion ".

ويأتي مكون تنظيم الانفعالات تالياً لدى المرشدين المدرسيين، وفي ذلك إشارة إلى قدرة المرشد المدرسي على تنظيم انفعالاته ومشاعره وتوجيهها إلى تحقيق الإنجاز والتفوق، ويرى الباحث في ذلك اتساقاً مع طبيعة عمل المرشد المدرسي التي تتطلب استعمال المشاعر والانفعالات في صنع القرارات، والتفاعل مع المسترشدين بالسيطرة على الانفعالات واختيار الانفعالات المناسبة منها.

في حين يأتي مكون التعاطف ثالثاً، ويعزو الباحث ذلك إلى زيادة الوعي بانفعالات الآخرين لدى المرشد المدرسي، ونضج المشاعر التي تمكنه من فك رموز التعبيرات والإيماءات الصادرة عن الآخرين، وسعيه للتواصل مع الآخرين لزيادة التآلف معهم، وقد جاءت المعرفة الانفعالية يليها التواصل الاجتماعي في مؤخرة الترتيب.

وكان أعلى مستوى لمكون المعرفة الانفعالية بالمرحلة الثانوية، يليها المرحلة المتوسطة، ثم المرحلة الابتدائية، فيما كان أعلى مستوى لمكونات الذكاء الوجداني الأخرى (إدارة الانفعالات، تنظيم الانفعالات، التعاطف، التواصل الاجتماعي) في المرحلة المتوسطة، يليها المرحلة الابتدائية، فالمرحلة الثانوية.

▪ ثانياً. النتائج الخاصة بالفرض الثاني ومناقشتها:

ينص الفرض الثاني على أنه " توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني ومظهري التوافق المهني للمرشدين المدرسيين بمراحل التعليم العام بمحافظة جدة ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب معامل ارتباط بيرسون بين بين الذكاء الوجداني ومكوناته الفرعية، والتوافق المهني وأبعاده الفرعية لدى أفراد العينة، والجدول (١٧) يوضح النتيجة:

جدول (١٧)

معاملات الارتباط بين الذكاء الوجداني ومكوناته الفرعية، ومظهري التوافق المهني

المتغيرات		الذكاء الوجداني (درجة كلية)	المعرفة الانفعالية	إدارة الانفعالات	تنظيم الانفعالات	التعاطف	التواصل الاجتماعي
		الذكاء الوجداني					
مظهري التوافق المهني	الرضا	٠,٢٩**	٠,١٥	٠,٢٩**	٠,٢٠*	٠,٢٦**	٠,٢٧**
	الإرضاء	٠,٠٦	-٠,٠٧	٠,٠٩	٠,٢٢	٠,١١	٠,٩٦

** القيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١   * القيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من الجدول (١٧) تباين مظهرا التوافق المهني في مدى ارتباطهما بالذكاء الوجداني ومكوناته الفرعية، حيث كان مظهر الرضا أكثر ارتباطاً بالذكاء الوجداني كدرجة كلية، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٢٩) وهي قيمة دالة إحصائياً، في حين كان مظهر الإرضاء أقل ارتباطاً بالذكاء الوجداني كدرجة كلية بمعامل ارتباط بلغت قيمته (٠,٠٦)، وهو غير دال إحصائياً، وأظهر مظهر الرضا ارتباطاً موجباً ودالاً بمكونات الذكاء الوجداني (إدارة الانفعالات، تنظيم الانفعالات، التعاطف، التواصل الاجتماعي)، حيث بلغت قيم معاملات الارتباط على التوالي (٠,٢٩) و(٠,٢٠) و(٠,٢٦) و(٠,٢٧)، وهي قيم دالة إحصائياً، في حين لم يرتقِ معامل ارتباطه بالمعرفة الانفعالية والذي بلغت قيمته (٠,١٥) إلى مستوى الدلالة، وعلى النقيض من ذلك لم ترتقِ معاملات ارتباط مظهر الإرضاء بأي من مكونات الذكاء الوجداني الفرعية إلى حد الدلالة الإحصائية.

وبالنظر إلى نتيجة المعالجة الإحصائية في الجدول (١٧) نجد أنها تتفق مع نتائج عدد من الدراسات، كدراسة إبراهام (Abraham2000)، ودراسة جاردنر وستوغ (Gardner & Stough 2003)، وباسو (Busso 2004)، وريهام السيد (٢٠٠٥)، التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الذكاء الوجداني والرضا المهني، بينما تختلف مع نتائج دراسة مغربي (١٤٢٨) فيما يختص بوجود علاقة ارتباطية دالة بين الذكاء الوجداني وكفايات المهنة المعبر عنها بالإرضاء في الدراسة الحالية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن القدرات الوجدانية تمنح المرشدين المدرسيين إحساساً عالياً بقدرتهم على تخطي العقبات التي يواجهونها وصولاً إلى تحقيق الرضا عن المهنة، في حين لم تصل تلك القدرات إلى مستوى التأثير الدال على الأداء المرضي الذي يقدمه المرشد المدرسي في مهنته، وربما أن هناك متغيرات أخرى ذات أثر دال على كفاية المرشد المدرسي وتحقيقه لمتطلبات مهنته لم تتعرض لها الدراسة الحالية.

وبطبيعة الحال فإن طبيعة الارتباطات في الجدول (١٧) لا تعني بالضرورة تأثر التوافق المهني بالذكاء الوجداني ومكوناته الفرعية، حيث يشير علام (١٤٢٤، ٣٦٣) إلى أن "معامل الارتباط هو مجرد مقدار يقيس درجة اقتران متغير بمتغير آخر، فهذا الاقتران ليس معناه أن أحد المتغيرين يسبب المتغير الآخر".

■ **ثالثاً. النتائج الخاصة بالفرض الثالث ومناقشتها:**

ينص الفرض الثالث على أنه " لا توجد فروق دالة إحصائياً في الذكاء الوجداني ومكوناته الفرعية لدى المرشدين المدرسيين بمراحل التعليم العام بمحافظة جدة في ضوء التخصص، والخبرة، والمرحلة الدراسية ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض جرى استخدام اختبار (ت) t-test لبحث دلالة الفروق بين متوسطات درجات المرشدين المدرسيين على مقياس الذكاء الوجداني تبعاً لمتغير التخصص كما يوضح الجدول (١٨):

جدول (١٨)

اختبار " ت " لدرجات المرشدين المدرسيين على مقياس الذكاء الوجداني تبعاً لمتغير التخصص

مكونات الذكاء الوجداني	التخصص في الإرشاد المدرسي				درجة الحرية	قيمة (ت)	اتجاه الفروق
	متخصص ن= ٦٢		غير متخصص ن= ٨٨				
	م	ع	م	ع			
المعرفة الانفعالية	٣٨,٢٩	٤,١٤	٣٧.٨٢	٤,٨٥	١٤٨	٠,٦٢٣	لا توجد فروق
إدارة الانفعـالات	٦٠,١١	٦,١٤	٥٨,٥٦	٦,٧٨	١٤٨	١,٤٣٩	لا توجد فروق
تنظيم الانفعالات	٥١,٨٩	٦,٤٩	٥١,٥٨	٦,٦٧	١٤٨	٠,٢٨١	لا توجد فروق
التعاطـف	٤٦,٥٢	٥,٦٦	٤٤,٢٥	٦,٢٤	١٤٨	٢,٢٧٦*	توجد فروق لصالح المرشدين المتخصصين
التواصل الاجتماعي	٣٥,٠٣	٤,٥٥	٣٣,٩١	٤,١٤	١٤٨	١,٥٧١	لا توجد فروق
الدرجـة الكـلية	٢٣١,٨٤	٢١,٧٨	٢٢٦,١١	٢٤,٢٢	١٤٨	١,٤٨٥	لا توجد فروق

* القيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥.

يتضح من الجدول (١٨) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المرشدين المدرسيين في الدرجة الكلية للذكاء الوجداني، ومكوناته الفرعية التالية: (المعرفة الانفعالية، وإدارة الانفعالات، وتنظيم الانفعالات، والتواصل الاجتماعي) تبعاً لمتغير التخصص، فقد كانت جميع قيم "ت" غير دالة، بينما توجد فروق دالة إحصائياً

بين متوسطات درجات المرشدين المدرسيين في المكون الفرعي (التعاطف) تبعاً لمتغير التخصص، وذلك لصالح المرشدين المتخصصين، حيث بلغت قيمة "ت" (٢,٢٧٦)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥)، **وبذلك تتحقق صحة الفرض الخامس جزئياً فيما يتعلق بمتغير التخصص.**

وقد أظهرت نتائج دراسة الدردير (٢٠٠٢)، وعجوة (٢٠٠٢) عدم وجود أثر للتخصص الدراسي على الذكاء الوجداني، في حين أظهرت نتائج دراسة السمادوني (٢٠٠١)، ومغربي (١٤٢٨)، وجود تأثير جزئي لمتغير التخصص الأكاديمي على الذكاء الوجداني وقدراته الفرعية.

وتعكس هذه النتيجة من جهة تساوي المرشدين المدرسيين المتخصصين وغير المتخصصين في القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية وحسن التمييز بينها، والقدرة على التحكم في الانفعالات السلبية وهزيمة القلق، والقدرة على تنظيم الانفعالات وتوجيهها إلى تحقيق العديد من الإنجازات، والقدرة على التأثير الإيجابي في الآخرين ومساندتهم، والتصرف معهم بطريقة مناسبة ولائقة، ومن جهة أخرى تبرز هذه النتيجة تمايز المرشدين المتخصصين عن المرشدين غير المتخصصين في القدرة على التعرف على مشاعر الآخرين، وقراءة تعبيراتهم عن انفعالاتهم بالطرق اللفظية أو غير اللفظية، ومعرفة ما يريدون قوله أو فعله، وتوقع استجاباتهم، والاهتمام بهم، والتوحد معهم عاطفياً.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن المقررات الدراسية التي تقدم في مسار التخصص بالإرشاد المدرسي لا تختلف عن المقررات الدراسية في التخصصات الأخرى، في كونهما لا يتضمنان ما يشجع أو يستثمر بعض جوانب الذكاء الوجداني، حيث يذكر جولمان Goleman في (جولمان ٢٠٠٠، ٥٧) أن المؤسسات التعليمية تقف في ثبات عند القدرات الأكاديمية متجاهلة الذكاء الوجداني الذي له أهميته البالغة في مصير الأفراد.

ويمكن القول بأن الذكاء الوجداني جرى اكتسابه من الخبرة العملية في الحياة وليس من المقررات والمحاضرات التي تقدم داخل القاعات الدراسية والتي تركز على الذكاء العقلي على حساب الذكاء الوجداني. كما يمكن تفسير تمايز مكون " التعاطف " لدى المرشدين المتخصصين عن المرشدين غير المتخصصين لكون طبيعة

التخصصات ذات البعد الإنساني الصرف، والتي تعنى بالجوانب النفسية للفرد، تكسب دارسيها زيادة في الوعي بمشاعر وانفعالات الآخرين، والتآلف معهم.

واستخدم الباحث أسلوب تحليل التباين أحادي الاتجاه One Way Anova لتحديد الفروق بين متوسطات درجات المرشدين المدرسيين على مقياس الذكاء الوجداني تبعاً لمتغير الخبرة، كما يوضح الجدول (١٩):

جدول (١٩)

تحليل التباين أحادي الاتجاه لدرجات المرشدين المدرسيين على مقياس الذكاء الوجداني تبعاً لمتغير الخبرة

مكونات الذكاء الوجداني	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
المعرفة الانفعالية	بين المجموعات	١٣٤,٩٤٢	٢	٦٧,٤٧١	٣,٣٤٧	٠,٠٣٨*
	داخل المجموعات	٢٩٦٣،٠٣٢	١٤٧	٢٠,١٥٧		
	الإجمالي	٣٠٩٧,٩٧٣	١٤٩			
إدارة الانفعالات	بين المجموعات	١١٠,٩٩٦	٢	٥٥,٤٩٨	١,٣٠٠	٠,٢٧٦
	داخل المجموعات	٦٢٧٥،٠٠٤	١٤٧	٤٢,٦٨٧		
	الإجمالي	٦٣٨٦	١٤٩			
تنظيم الانفعالات	بين المجموعات	١٥٢,٢١٠	٢	٧٦,١٠٥	١,٧٧٩	٠,١٧٢
	داخل المجموعات	٦٢٨٦,٨٨٣	١٤٧	٤٢,٧٦٨		
	الإجمالي	٦٤٣٩,٠٩٣	١٤٩			
التعاطف	بين المجموعات	٦٤,٥٧٥	٢	٣٢،٢٨٧	٠,٨٧٠	٠,٤٢١
	داخل المجموعات	٥٤٥٨,١٩٨	١٤٧	٣٧,١٣١		
	الإجمالي	٥٥٢٢,٧٧٣	١٤٩			
التواصل الاجتماعي	بين المجموعات	٢٥,٤٦٤	٢	١٢,٧٣٢	٠,٦٧٥	٠,٥١١
	داخل المجموعات	٢٧٧٣,٦٢٩	١٤٧	١٨,٨٦٨		
	الإجمالي	٢٧٩٩,٠٩٣	١٤٩			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	١٦٤٦,٤٠٤	٢	٨٢٣,٢٠٢	١,٥٢٢	٠,٢٢٢
	داخل المجموعات	٧٩٥٠٧,٠٣٦	١٤٧	٥٤٠,٨٦٤		
	الإجمالي	٨١١٥٣,٤٤٠	١٤٩			

* القيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من الجدول (١٩) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المرشدين المدرسيين في الدرجة الكلية للذكاء الوجداني، ومكوناته الفرعية التالية: (إدارة الانفعالات، وتنظيم الانفعالات، والتعاطف، والتواصل الاجتماعي) تبعاً لمتغير الخبرة، حيث كانت جميع قيم "ف" غير دالة، بينما توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المرشدين المدرسيين في المكون الفرعي (المعرفة الانفعالية) تبعاً لمتغير الخبرة، حيث بلغت قيمة "ف" (٣,٣٤٧)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥).

ولتحديد اتجاه الفروق بين المجموعات الثلاث في مكون المعرفة الانفعالية، استخدم الباحث اختبار شيفيه Scheffe كما هو موضح في جدول (٢٠):

جدول (٢٠)

اختبار شيفيه لدرجات المرشدين المدرسيين في مكون " المعرفة الانفعالية " تبعاً لمتغير الخبرة

الخبرة	متوسط الدرجات	من ١ - ٥ سنوات	من ٦ - ١٠ سنوات	أكثر من ١١ سنة
من ١ - ٥ سنوات	٣٩,٥٢	–	١,٩١	٢,١٩ *
من ٦ - ١٠ سنوات	٣٧,٦١	–	–	٠,٢٨
١١ سنة فأكثر	٣٧,٣٣	–	–	–

* القيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من الجدول (٢٠) أن اتجاه الفروق بين مجموعات الخبرة الثلاث يسير على النحو التالي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة المرشدين المدرسيين الممتدة خبرتهم من (١ - ٥) سنوات ومجموعة المرشدين المدرسيين الممتدة خبرتهم من (٦ - ١٠) سنوات، وذلك في المكون الفرعي (المعرفة الانفعالية).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة المرشدين المدرسيين الممتدة خبرتهم من (١ - ٥) سنوات ومجموعة المرشدين المدرسيين ذوي الخبرة (١١) سنة فأكثر، وذلك في المكون الفرعي (المعرفة الانفعالية)، لصالح مجموعة المرشدين المدرسيين الممتدة خبرتهم من (١ - ٥) سنوات.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة المرشدين المدرسيين الممتدة خبرتهم من (٦ - ١٠) سنوات ومجموعة المرشدين المدرسيين ذوي الخبرة (١١) سنة فأكثر، وذلك في المكون الفرعي (المعرفة الانفعالية).

واستناداً إلى النتيجة السابقة **تتحقق صحة الفرض الخامس جزئياً فيما يتعلق بمتغير الخبـرة.**

وبحسب النتيجة السابقة لم يكن هناك أثر دال لسنوات الخبرة على الدرجة الكلية للذكاء الوجداني، وهذا يتفق مع ما توصلت إليه دراسة مغربي (١٤٢٨)، ويخالف ما توصلت إليه دراسة السمادوني (٢٠٠١)، وإيمان قنديل (٢٠٠٥)، من وجود أثر ذي دلالة إحصائية لسنوات الخبرة على المجموع الكلي للذكاء الوجداني.

وتشير هذه النتيجة إلى أن مجموعة المرشدين المدرسيين الذين تمتد خبرتهم من (١- ٥)ذ سنوات، أكثر معرفة بانفعالاتهم، ويمتلكون القدرة على الإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية، وحسن التمييز بينها، والوعي بالعلاقة بين الأفكار، والمشاعر، والأحداث، وتعد المعرفة الانفعالية الركيزة الأساسية للذكاء الوجداني، وتعطي هذه المعرفة للفرد ثراء في حياته الانفعالية ورؤية واضحة لانفعالاته، وكيفية تأثيرها في سلوكه واتخاذ القرارات التي تمس حياته.

ويمكن إرجاع تلك النتيجة إلى ما يتمتع به المرشدون المدرسيون من ذوي الخبرة التي تمتد من (١- ٥) سنوات، من قدرات انفعالية استطاعت ضوابط الترشح للعمل الإرشادي في السنوات الأخيرة تلمسها ورصدها، حيث شهد ميدان العمل الإرشادي خطوات تطويرية أسهمت في إقبال عدد كبير من المعلمين للالتحاق بالإرشاد المدرسي، الأمر الذي أتاح فرصاً أكبر لاختيار الأكفأ، والارتقاء بقدرات المرشد المدرسي - متضمنة القدرات الوجدانية - وهو على رأس العمل، مما مميز هذه الفئة من المرشدين المدرسيين ذوي الخبرة من (١- ٥) سنوات عن باقي فئات المرشدين المدرسيين الأخرى من ذوي الخبـرات الأعلى.

وتعقيباً على ما سبق، كان من المتوقع أن تعمل الخبرة المهنية على صقل ونضج القدرات الوجدانية للمرشد المدرسي، والتي تظهر في شكل تفهم وتطوير إستراتيجيات للتعامل مع انفعالات المسترشدين، وعلى ما يبدو لم تتمكن الخبرة في الحياة المهنية من

إحداث التباين والأثر الذي تحدثه خبرات الحياة بمجالها الواسع في القدرات الوجدانية للمرشد المدرسي، ويذكر جولمان Goleman في (إيمان قنديل ٢٠٠٥، ٢١١) أن مستوانا في الذكاء الوجداني غير محدد وراثياً، فهو متعلم بدرجة كبيرة وينمو بنمو خبراتنا.

واستخدم الباحث أسلوب تحليل التباين أحادي الاتجاه One Way Anova لتحديد الفروق بين متوسطات درجات المرشدين المدرسيين على مقياس الذكاء الوجداني تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية كما يوضح الجدول (٢١):

جـدول (٢١)

تحليل التباين أحادي الاتجاه لدرجات المرشدين المدرسيين على مقياس الذكاء الوجداني تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية

مكونات الذكاء الوجداني	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
المعرفة الانفعالية	بين المجموعات	٨٤.٥٩٨	٢	٤٢,٢٩٩		
	داخل المجموعات	٣٠١٣,٣٧٥	١٤٧	٢٠,٤٩٩	٢,٠٦٣	٠,١٣١
	الإجمالي	٣٠٩٧,٩٧٣	١٤٩			
إدارة الانفعالات	بين المجموعات	٨,٥٧٨	٢	٤,٢٨٩		
	داخل المجموعات	٦٣٧٧,٤٢٢	١٤٧	٤٣,٣٨٤	٠,٠٩٩	٠,٩٠٦
	الإجمالي	٦٣٨٦,٠٠٠	١٤٩			
تنظيم الانفعالات	بين المجموعات	١٢٥,٣٢٨	٢	٦٢,٦٤٤		
	داخل المجموعات	٦٣١٣,٧٦٦	١٤٧	٤٢,٩٥١	١,٤٥٩	٠,٢٣٦
	الإجمالي	٦٤٣٩,٠٩٣	١٤٩			
التعاطف	بين المجموعات	١٧٣,٥٤٤	٢	٨٦,٧٧٢		
	داخل المجموعات	٥٣٤٩,٢٩٩	١٤٧	٣٦,٣٨٩	٢,٣٨٥	٠,٠٩٦
	الإجمالي	٥٥٢٢,٧٧٣	١٤٩			
التواصل الاجتماعي	بين المجموعات	١١٩,٦٣٥	٢	٥٩.٨١٨		
	داخل المجموعات	٢٦٧٩,٤٥٨	١٤٧	١٨,٢٢٨	٣,٢٨٢	٠,٠٤٠*
	الإجمالي	٢٧٩٩,٠٩٣	١٤٩			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	١٤٥٩,٥٧٦	٢	٥٤٢,١٣٥		
	داخل المجموعات	٧٩٦٩٣,٨٦٤	١٤٧	٥٤٠,٨٦٤	١,٣٤٦	٠,٢٦٣
	الإجمالي	٨١١٥٣,٤٤٠	١٤٩			

* القيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من الجدول (٢١) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المرشدين المدرسيين في الدرجة الكلية للذكاء الوجداني، ومكوناته الفرعية (المعرفة الانفعالية، إدارة الانفعالات، تنظيم الانفعالات، التعاطف) تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية، حيث كانت جميع قيم "ف" غير دالة، بينما توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المرشدين المدرسيين في المكون الفرعي (التواصل الاجتماعي) تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية، حيث بلغت قيمة "ف" (٣,٢٨٢)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥).

ولتحديد اتجاه الفروق بين المجموعات الثلاث في مكون التواصل الاجتماعي، استخدم الباحث اختبار شيفيه Scheffe كما هو موضح في جدول (٢٢):

جـدول رقم (٢٢)

اختبار شيفيه لدرجات المرشدين المدرسيين في مكون " التواصل الاجتماعي " تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية

المرحلة	متوسط الدرجات	الابتدائية	المتوسطة	الثانوية
الابتدائية	٣٤,٢٤	–	١,٣٤	١,٠٤
المتوسطة	٣٥,٥٨	–	–	*٢,٣٧
الثانوية	٣٣,٢١	–	–	–

* القيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من الجدول (٢٢) أن اتجاه الفروق بين المجموعات الثلاث يسير على النحو التالي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة المرشدين المدرسيين في المرحلة الابتدائية ومجموعة المرشدين المدرسيين في المرحلة المتوسطة، وذلك في المكون الفرعي (التواصل الاجتماعي).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة المرشدين المدرسيين في المرحلة الابتدائية ومجموعة المرشدين المدرسيين في المرحلة الثانوية، وذلك في المكون الفرعي (التواصل الاجتماعي).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة المرشدين المدرسيين في المرحلة المتوسطة ومجموعة المرشدين المدرسيين في المرحلة الثانوية، وذلك في المكون الفرعي (التواصل الاجتماعي)، لصالح مجموعة المرشدين المدرسيين في المرحلة المتوسطة.

وبناءً على النتيجة السابقة يمكن القول **بتحقق صحة الفرض الخامس جزئياً فيما يتعلق بمتغير المرحلة الدراسية.**

وتجدر الإشارة إلى أنه لم تتوافر دراسات سابقة - في حدود علم الباحث - تؤيد أو تخالف نتائج الدراسة الحالية فيما يتعلق بمتغير المرحلة الدراسية.

وتظهر هذه النتيجة أن مجموعة المرشدين المدرسيين العاملين في المرحلة المتوسطة لديهم القدرة على التأثير الإيجابي والقوي في الآخرين عن طريق إدراك انفعالاتهم ومشاعرهم ومعرفة متى تقود ومتى تتبع الآخرين وتساندهم، والتصرف معهم بطريقة لائقة ومسؤولة، ومن ثم نستطيع القول إن المرشدين المدرسيين في المرحلة المتوسطة يمتلكون القدرات الوجدانية اللازمة لإقامة علاقات إرشادية ناجحة مع المسترشدين، وإقناعهم، والتأثير فيهم، وأن بيئة العمل في المرحلة المتوسطة تتميز عن المرحلتين الابتدائية والثانوية بمقومات تساعد المرشدين المدرسيين على إقامة علاقات عمل جيدة، وتجعلهم يتسمون بالمرونة الكافية لحل الصراعات، والوصول لنقاط التقاء مع المحيطين بهم من مسترشدين، وزملاء، ورؤساء.

إن تأثير مهارات الذكاء الوجداني على محيط العمل ما زال مذهلاً، فقد أشارت دراسة أجريت في معامل " بيل " إلى أن بعض علمائها تفتقد أعمالهم للبراعة، بالرغم من تميزهم بالتفوق الذهني، مقارنة بزملاء آخرين يحققون تفوقاً هائلاً في الأداء، وكان السبب الفارق هو ضعف المهارات العاطفية اللازمة للتواصل. (أماني حسن ٢٠٠٤).

وإلى هذا يشير جولمان (Goleman 1998) في (سحر علام ٢٠٠١) بأن أفضل معايير الحكم على العاملين في مؤسسة ما يعتمد على الطريقة التي يديرون بها انفعالاتهم وانفعالات الآخرين، وأن الخسارة الأكبر تلحق بالمؤسسة عند تجاهل إدراج المهارات البينشخصية في البرامج التدريبية للعاملين.

ويعد التواصل والترابط من الأولويات التي تحض عليها الشريعة الإسلامية، ومن السمات التي يتميز بها أفرادها، فعن النعمان بن بشير رضي الله عنهما قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: «مثل المؤمنين في توادهم وتراحمهم وتعاطفهم، مثل الجسد إذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر جسده بالسهر والحمَّى». (النووي ١٩٩٢، ١٠٧).

■ **رابعاً. النتائج الخاصة بالفرض الرابع ومناقشتها:**

ينص الفرض الرابع على أنه " لا توجد فروق دالة إحصائياً في مظهري التوافق المهني لدى المرشدين المدرسيين بمراحل التعليم العام بمحافظة جدة في ضوء التخصص، والخبرة، والمرحلة الدراسية ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض جرى استخدام اختبار (ت) t-test لبحث دلالة الفروق بين متوسطات درجات المرشدين المدرسيين في مظهري التوافق المهني تبعاً لمتغير التخصص كما يوضح الجدول (٢٣):

جدول (٢٣)

اختبار " ت " لدرجات المرشدين المدرسيين في مظهري التوافق المهني تبعاً لمتغير التخصص

مظهري التوافق المهني	التخصص في الإرشاد المدرسي				درجة الحرية	قيمة (ت)	اتجاه الفروق
	متخصص ن= ٦٢		غير متخصص ن= ٨٨				
	م	ع	م	ع			
الرضا	١٦٦,٥٧	١٥,٢٦	١٦٣,١٤	١٤,٩١	١٤٨	١,٣٧٣	لا توجد فروق
الإرضاء	١٠٥,٣٤	١٩,١٣	٩٠,٢٢	٢١,٨٦	١٤٨	٤,٣٨٩**	توجد فروق لصالح المرشدين المتخصصين

** القيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول (٢٣) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المرشدين المدرسيين في مظهر الرضا تبعاً لمتغير التخصص، حيث بلغت قيمة "ت" (١,٣٧٣) وهي غير دالة ، في حين توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المرشدين المدرسيين في مظهر الإرضاء تبعاً لمتغير التخصص، لصالح المرشدين المتخصصين، حيث بلغت قيمة "ت" (٤,٣٨٩) وهي قيم دالة إحصائياَ عند مستوى (٠,٠١).

واستناداً إلى النتيجة السابقة **تتحقق صحة الفرض الرابع جزئياً فيما يتعلق بمتغير التخصص.**

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة سلطان (١٤١٨)، وكيرك (Kirck 1990)، اللتان أشارتا إلى عدم وجود فروق في مظهر الرضا تبعاً لمتغير التخصص.

وتعكس هذه النتيجة تجانس العينة من المرشدين المدرسيين المتخصصين وغير المتخصصين في الإرشاد المدرسي من حيث الرضا عن المهنة، وتمايز المرشدين المتخصصين عن المرشدين غير المتخصصين في الإرضاء المقدم في إطار المهنة، في حين تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة الشهري (١٤٢٠) التي أشارت إلى وجود فروق في بُعد الرضا تبعاً لمتغير التخصص، ومع نتائج دراسة سلطان (١٤١٨) التي أشارت إلى عدم وجود فروق في بُعد الإرضاء تبعاً لمتغير التخصص.

وبطبيعة الحال فإن النتيجة السابقة توضح حدوث تفاعل إيجابي ومثمر للمرشد المدرسي المتخصص مع بيئته المهنية، وظهور مؤشرات الأداء التوافقي المستند إلى توافر كفايات المهنة وممارسته لها، ومن ثم تمكن المرشد المدرسي المتخصص من تحقيق متطلبات مهنته، وهذا مؤداه في نهاية الأمر حدوث الإرضاء، وتجدر الإشارة إلى أن الإعداد المتخصص للمرشد المدرسي يعد أمراً مفصلياً في مدى نجاحه في المهنة، فالإلمام بالمعارف العلمية المتخصصة في مجال الإرشاد المدرسي، تؤهل المرشد المدرسي لتقديم الخدمات الإرشادية بمختلف مستوياتها، بأداء يتسم بالنوعية الجيدة.

واستخدم الباحث أسلوب تحليل التباين أحادي الاتجاه One Way Anova لتحديد الفروق بين متوسطات درجات المرشدين المدرسيين في مظهري التوافق المهني تبعاً لمتغير الخبرة كما يوضح الجدول (٢٤):

جدول (٢٤)

تحليل التباين أحادي الاتجاه لدرجات المرشدين المدرسيين في مظهري التوافق المهني تبعاً لمتغير الخبرة

مظهري التوافق المهني	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الرضا	بين المجموعات	٣٦١٥,٥٥٢	٢	١٨٠٧,٧٧٦	٨,٧٥٦	٠,٠٠٠**
	داخل المجموعات	٣٠٣٥٠,٥٢٢	١٤٧	٢٠٦,٤٧٣		
	الإجمالي	٣٣٩٦٧,٠٧٣	١٤٩			
الإرضاء	بين المجموعات	٤٠١٩,٧٠٦	٢	٢٠٠٩,٨٥٣	٤,٣٣٢	٠,٠٠٠**
	داخل المجموعات	٦٨١٧٩,٦٢٧	١٤٧	٤٦٣,٩٢٩		
	الإجمالي	٧٢٢١٧,٣٣٣	١٤٩			

** القيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول (٢٤) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المرشدين المدرسيين في مظهري التوافق المهني (الرضا ، الإرضاء) تبعاً لمتغير الخبرة، حيث بلغت قيمة "ف" لمظهر الرضا (٨٫٧٥٦)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى (٠٫٠١)، ويمكن تعميمها عند مستوى (٠٫٠٠١)، في حين بلغت قيمة "ف" لمظهر الإرضاء (٤٫٣٣٢)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى (٠٫٠١).

ولتحديد اتجاه الفروق بين المجموعات الثلاث في مظهري التوافق المهني، استخدم الباحث اختبار شيفيه Scheffe كما يتضح في جدول (٢٥):

جدول (٢٥)

اختبار شيفيه لدرجات المرشدين المدرسيين في مظهري التوافق المهني تبعاً لمتغير الخبرة

مظهري التوافق المهني	الخبرة	متوسط الدرجات	من ١ - ٥ سنوات	من ٦ - ١٠ سنوات	أكثر من ١١ سنة
الرضا	من ١ - ٥ سنوات	١٥٧,٠٧	–	٧,٨٥	١١,٦٧*
	من ٦ - ١٠ سنوات	١٦٤,٩٢	–	–	٣,٨٢
	أكثر من ١١ سنة	١٦٨,٧٤	–	–	–
الإرضاء	من ١ - ٥ سنوات	٨٩,٧١	–	١٤,٤٠*	٦,٨٧
	من ٦ - ١٠ سنوات	١٠٤.١١	–	–	٧,٥٣
	أكثر من ١١ سنة	٩٦.٥٨	–	–	–

* القيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من خلال الجدول (٢٥) أن اتجاه الفروق بين مجموعات الخبرة الثلاث يسير على النحو التالي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة المرشدين المدرسيين الممتدة خبرتهم من (١ - ٥) سنوات، ومجموعة المرشدين المدرسيين الممتدة خبرتهم من (٦ - ١٠) سنوات، وذلك في مظهر الرضا.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة المرشدين المدرسيين الممتدة خبرتهم من (١ - ٥) سنوات، ومجموعة المرشدين المدرسيين ذوي الخبرة (١١) سنة فأكثر، وذلك

في مظهر الرضا، وذلك لصالح مجموعة المرشدين المدرسيين ذوي الخبرة (١١) سنة فأكثر.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة المرشدين المدرسيين الممتدة خبرتهم من (٦ - ١٠) سنوات، ومجموعة المرشدين المدرسيين ذوي الخبرة (١١) سنة فأكثر، وذلك في مظهر الرضا.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة المرشدين المدرسيين الممتدة خبرتهم من (١ - ٥) سنوات، ومجموعة المرشدين المدرسيين الممتدة خبرتهم من (٦ - ١٠) سنوات، وذلك في مظهر الإرضاء، لصالح مجموعة المرشدين المدرسيين الممتدة خبرتهم من (٦ - ١٠) سنوات.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة المرشدين المدرسيين الممتدة خبرتهم من (١ - ٥) سنوات، ومجموعة المرشدين المدرسيين ذوي الخبرة (١١) سنة فأكثر، وذلك في مظهر الإرضاء.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة المرشدين المدرسيين الممتدة خبرتهم من (٦ - ١٠) سنوات، ومجموعة المرشدين المدرسيين ذوي الخبرة (١١) سنة فأكثر، وذلك في مظهر الإرضاء.

واستناداً إلى النتيجة السابقة **يتضح عدم صحة الفرض الرابع فيما يتعلق بمتغير الخبرة.**

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة عبدالمعطي (١٩٨١)، ودراسة كليمانس (Clemans1989)، والشهري (١٤٢٠)، والسمادوني (٢٠٠١)، والشاعري (١٤٢٣)، وإيمان قنديل (٢٠٠٥)؛ حيث أشارت جميعها إلى وجود فروق في التوافق والرضا المهني لصالح الأكثر خبرة، وكذلك مع دراسة مغربي (١٤٢٨) في وجود فروق في الكفاءة المهنية (الإرضاء).

في حين تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة السهل والموسوي (١٩٩٤)، وسلطان (١٤١٨)، وريهام سيد (٢٠٠٥)، والخيري (١٤٢٩)، والصعب (١٤٣٠)، حيث أشارت جميعها لعدم وجود أثر دال للخبرة على التوافق أو الرضا المهني.

وتظهـر هـذه النتيجـة أن مجموعـة المرشـدين المدرسـيين ذوي الخـبرة (١١) سـنة فأكثر، هم الأكثر رضاً عن المهنـة، مقارنـةً بمجموعـات المرشـدين المدرسـيين الأخـرى، في حين كانت مجموعة المرشدين المدرسيين الممتدة خبرتهم مـن (٦ - ١٠) سـنوات أكثـر إرضاءً وتحقيقاً لمتطلبات المهنة، مقارنةً بمجموعة المرشدين المدرسيين الممتدة خـبرتهم مـن (١ - ٥) سنوات.

ويعزو الباحث ذلك إلى كون المرشدين المدرسيين ذوي الخبرة الأعلى، أي (١١) سنة فأكثر، لديهم رصيد أكبر من الخبرات المتراكمة، وهـي الـتي بـدورها تسـهم في التغلـب علـى صعوبات المهنـة، وتجويـد الأداء، والشـعور بالرضـا، ومـن المعلـوم أن الشـعور بالرضا من دلائل تحقق التوافق مع المهنة.

أما المرشدون المدرسيون الممتـدة خـبرتهم مـن (٦ - ١٠) سـنوات، فلكـونهم مزجـوا بـين حداثـة إطـارهم المعـرفي، والممارسـة العمليـة للإرشـاد المدرسـي، أدى ذلـك المـزج إلى نجاحهم في ترجمة كفايات المهنة المتوافرة لديهم إلى أداء وممارسة تلبي متطلبات المهنة.

ولقـد أكـد الـتراث النظـري علـى أهميـة الخـبرة في الوصـول إلى التوافـق المهـني، حيث أشـارت نظريـة مينيسـوتا Minnesota Theory إلى أن التوافـق المهـني يسـتلزم بعـض الوقت لحدوثـه، فسـنوات عمـل الفـرد تكـوِّن في مجموعهـا الفـترة الـتي تسـتغرقها عمليـة التوافق مع المهنة.

وأشـارت نظريـة سـوبر Super Theory إلى أن تغـير التفضـيلات المهنيـة، ومعرفـة الفـرد عـن نفسـه، مـع مـرور الـزمن واكتسـاب الخـبرات، يجعـل عمليـة الاختيـار عمليـة مسـتمرة، حتـى يصـل الفـرد إلى مرحلـة مـن الثبـات يجـري فيهـا تعـديل القـرارات المهنيـة لتؤدي إلى سلوك مهني مستقر.

واستخـدم الباحـث أسـلوب تحليـل التبـاين أحـادي الاتجـاه One Way Anova لتحديد الفروق بين متوسطات درجات المرشدين المدرسيين في مظهري التوافق المهني تبعـاً لمتغير المرحلة الدراسية كما يوضح الجدول (٢٦):

جــدول رقم (٢٦)

تحليل التباين أحادي الاتجاه لدرجات المرشدين المدرسيين في مظهري التوافق المهني تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية

مظهري التوافق المهني	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالـة
الرضـــــــا	بين المجموعــات	١١٩٩,٧٧٢	٢	٥٩٩,٨٨٦	٢,٦٩١	٠,٠٧١
	داخل المجموعات	٣٢٧٦٧,٣٠٢	١٤٧	٢٢٢,٩٠٧		
	الإجمـــــــالي	٣٣٩٦٧,٠٧٣	١٤٩			
الإرضـــــــاء	بين المجموعــات	١٠٧٢,٨٤١	٢	٥٣٦,٤٢٠	١,١٠٨	٠,٣٣٣
	داخل المجموعات	٧١١٤٤,٤٩٣	١٤٧	٤٨٣,٩٧٦		
	الإجمـــــــالي	٧٢٢١٧,٣٣٣	١٤٩			

- تكون القيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من الجدول (٢٦) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المرشدين المدرسيين في مظهري التوافق المهني تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية، حيث كانت جميع قيم "ف" غير دالة، وبهذه النتيجة **تتحقق صحة الفرض السادس فيما يتعلق بمتغير المرحلة التعليمية.**

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة ميفلين (Mifflin 1976) التي أشارت إلى وجود فروق في التوافق والرضا المهني لصالح المرحلة الثانوية، ودراسة الخيري (١٤٢٩) التي أشارت إلى وجود فروق في الرضا المهني لصالح المرحلة الثانوية في فرص النمو الوظيفي، ولصالح المرحلة الابتدائية في بُعد الرضا عن الراتب.

ولعل هذه النتيجة تعود إلى أن متطلبات المهنة هي نفسها في مختلف المراحل التعليمية، إضافةً إلى تقارب بيئة العمل المادية المحيطة بالمرشدين المدرسيين في جميع المراحل التعليمية.

الفصل الخامس

ملخص نتائج الدراسة وتوصياتها ومقترحاتها

ملخص نتائج الدراسة

توصيات الدراسة

الدراسات المقترحة

خـــاتمــة:

الحمد لله تعالى حق حمده، والشكر له على ما أمد به من جهد وتوفيق للقيام بمتطلبات هذه الدراسة، والتي تضمنت بين دفتيها العناية بالمرشد المدرسي، لكونه الشخصية المحورية المخول لها تخطيط وتنفيذ عمليات التوجيه والإرشاد في المدرسة، ولقد تناولته الدراسة الحالية من منظور نفسي، وذلك من خلال الوقوف على ذكائه الوجداني ومدى تأثيره على توافقه المهني.

ويأتي اختيار مفهومي الذكاء الوجداني والتوافق المهني للحاجة لهذا النوع من الدراسات في البيئة المحلية، ويعد الذكاء الوجداني من المفاهيم الحديثة نسبياً، ويمكن تشبيهه بالمارد الساكن في دواخلنا، والذي يحوي عواطفنا التي تشكل جزءاً رئيساً في شخصيتنا، فيما يمثل مفهوم التوافق المهني حالة من التواؤم والانسجام بين الفرد ودنيا مهنته.

إن الدراسة الحالية في واقع الأمر ما هي إلا امتداد لدراسات سبقتها في تناول هذين المفهومين، وتعد الدراسات السابقة بمنزلة المنظار الذي يرى بواسطته الباحث المسيرة البحثية من بدايتها إلى نهايتها، وما تتطلبه من وقت وجهد.

وفي استعراض مجمل للعملية البحثية التي قام بها الباحث، جاءت الدراسة الحالية **تحت عنوان** " الذكاء الوجداني والتوافق المهني للمرشد المدرسي، دراسة ميدانية على عينة من المرشدين المدرسيين بمراحل التعليم العام بمحافظة جدة "، **وهدفت إلى** التعرف على العلاقة بين الذكاء الوجداني والتوافق المهني، **وتكونت عينة الدراسة من** (١٥٠) مرشداً مدرسياً، **واستخدم فيها** مقياس الذكاء الوجداني وهو من إعداد عثمان ورزق (٢٠٠١)، ومقياس التوافق المهني للمرشد المدرسي الذي أعده الباحث، **وطبقت فيها الأساليب الإحصائية المناسبة** لمعالجة بيانات الدراسة، **وانتهت الدراسة إلى** مجموعة من النتائج، والتوصيات، والمقترحات، سوف يعرضها الباحث فيما سيأتي على ذات الترتيب.

ويأمل الباحث أن يشكل هذا الجهد العلمي المبذول، إضافةً بناءة للتراث النفسي، وأن تحظى نتائجه بالثقة، والأهمية، وأن يتحقق من خلالها الفائدة المرجوة.

ملخص نتائج الدراسة:

في ضوء فروض الدراسة، وبعد إجراء المعالجات الإحصائية اللازمة، انتهى الباحث إلى عدد من النتائج يلخصها فيما يلي:

٢. يختلف ترتيب توافر مكونات الذكاء الوجداني لدى المرشدين المدرسيين بمراحل التعليم العام بمحافظة جدة، حيث كانت إدارة الانفعالات الأكثر توافراً، يليها تنظيم الانفعالات، ثم التعاطف، فالمعرفة الانفعالية، وأقلها التواصل الاجتماعي، ويجيء أعلى مستوى لمكون المعرفة الانفعالية بالمرحلة الثانوية، يليها المرحلة المتوسطة، ثم المرحلة الابتدائية، فيما كان أعلى مستوى لمكونات الذكاء الوجداني الأخرى (إدارة الانفعالات، تنظيم الانفعالات، التعاطف، التواصل الاجتماعي) في المرحلة المتوسطة، يليها المرحلة الابتدائية، فالمرحلة الثانوية.

٤. بدراسة طبيعة العلاقة بين الذكاء الوجداني ومظهري التوافق المهني لدى المرشدين المدرسيين بمراحل التعليم العام بمحافظة جدة، اتضحت النتائج التالية:

أ) وجود معامل ارتباط موجب ودال إحصائياً بين الدرجة الكلية للذكاء الوجداني، ومظهر الرضا، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٢٩) وكانت دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، في حين لم يرتقِ معامل ارتباط الذكاء الوجداني كدرجة كلية بالإرضاء إلى مستوى الدلالة.

ب) أظهر الرضا ارتباطاً موجباً ودالاً بمكونات الذكاء الوجداني (إدارة الانفعالات، تنظيم الانفعالات، التعاطف، التواصل الاجتماعي)، حيث بلغت قيم معاملات الارتباط على التوالي (٠,٢٩) و(٠,٢٠) و(٠,٢٦) و(٠,٢٧)، وهي قيم دالة إحصائياً، في حين لم يرتقِ معامل ارتباطه بالمعرفة الانفعالية إلى مستوى الدلالة.

ج) لم ترتقِ معاملات ارتباط مظهر الإرضاء بأي من مكونات الذكاء الوجداني الفرعية إلى حد الدلالة الإحصائية.

٥. وجود فروق دالة إحصائياً في التعاطف كأحد المكونات الفرعية للذكاء الوجداني لدى المرشدين المدرسيين بمراحل التعليم العام بمحافظة جدة في ضوء التخصص، لصالح المرشدين المتخصصين.

٦. وجود فروق دالة إحصائياً في المعرفة الانفعالية كأحد المكونات الفرعية للذكاء الوجداني لدى المرشدين المدرسيين بمراحل التعليم العام بمحافظة جدة في ضوء الخبرة.

٧. وجود فروق دالة إحصائياً في التواصل الاجتماعي كأحد المكونات الفرعية للذكاء الوجداني لدى المرشدين المدرسيين بمراحل التعليم العام بمحافظة جدة في ضوء المرحلة التعليمية.

٨. وجود فروق دالة إحصائياً في مظهر الإرضاء لدى المرشدين المدرسيين بمراحل التعليم العام بمحافظة جدة في ضوء التخصص، لصالح المرشدين المتخصصين.

٩. وجود فروق دالة إحصائياً في مظهري التوافق المهني: الرضا والإرضاء لدى المرشدين المدرسيين بمراحل التعليم العام بمحافظة جدة في ضوء الخبرة.

١٠. عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مظهري التوافق المهني: الرضا والإرضاء لدى المرشدين المدرسيين بمراحل التعليم العام بمحافظة جدة في ضوء المرحلة التعليمية.

توصيات الدراسة:

تنطوي نتائج هذه الدراسة على بعض الجوانب المهمة، والتي تشكل أرضية خصبة لعدد من التوصيات، يأمل الباحث من خلالها أن تسهم في تطوير أداء المرشدين المدرسيين، لعل من أبرزها ما يلي:

١. نشر ثقافة الموضوعات المتعلقة بالذكاء الوجداني في أوساط العاملين بمدارس التعليم العام، وتبيين دورها في نجاح الأفراد مهنياً.

٢. العمل على تخفيف الأعباء المهنية عن المرشدين المدرسيين، وذلك بخفض أعداد الطلاب المكلفين بإرشادهم، لرفع درجة التوافق المهني لديهم.

٣. إعطاء موضوع الذكاء الوجداني قدراً مناسباً من الأهمية عند إعداد وتدريب المرشد المدرسي.

الدراسات المقترحة:

عايش الباحث خلال مسيرة هذا البحث مشكلة الدراسة في مدة زمنية ليست بالقصيرة، انتهى فيها إلى عدة نتائج، وهذا في حقيقة الأمر يعد إنجازاً لمرحلة، ويتبقى مراحل عدة ذات صلة مباشرة أو غير مباشرة بمشكلة الدراسة، فالمعرفة متراكمة بطبيعة الحال، ولإكمال المسيرة يقترح الباحث بعض الدراسات التي يستحسن بحثها:

١. تكرار هذه الدراسة مع إدخال متغير الجنس إليها.

٢. إجراء دراسة لتصميم برنامج تدريبي قائم على تنمية الكفايات المهنية للمرشدين المدرسيين.

المصـــادر والمراجـــع

أولاً. المصـــــادر:

١. القـــــرآن الكـــــريم.

٢. النـووي، أبـي زكـريا يحـي شـرف (١٩٩٢) **رياض الصـالحين** ، ط١٣، تحقيـق عبد العزيز رباح وأحمد الدقاق،دمشق: دار المأمون للتراث.

ثانياً. المراجـع العربيـة:

٣. أبو النيل، محمود السيد (١٩٨٥) **علم النفس الصناعي: بحوث عربية وعالمية**، بيروت: دار النهضة العربية.

٤. أبـو حطـب، فـؤاد وصـادق، آمـال (١٩٩٦) **القـدرات العقليـة**، القـاهرة: مكتبـة الأنجلو.

٥. أبـو عيطـة، سـهام محمـد (٢٠٠٢) **مبـادئ الإرشـاد النفسـي**، ط٢، عمَّـان: دار الفكـر.

٦. أبـو ناشـي، منـى سـعيد (٢٠٠٢) **الـذكاء الانفعـالي وعلاقتـه بالـذكاء العـام والمهـارات الاجتماعيـة وسمـات الشخصـية (دراسـة عامليـة)**، المجلـة المصـرية للدراسات النفسية ١٢ (٣٥): ١٤٥- ١٨٨.

٧. أبو هدروس، محمد وأيوب، ياسـرة (٢٠٠٧) **الاحـتراق الـوظيفي لـدى المعلمـين بمحافظات قطاع غزة وعلاقتـه بمستوى أدائهـم التدريسـي وتـوافقهم المهـني**، في: المؤتمر التربوي الثالث للجودة في التعليم الفلسطيني، ٣٠ - ٣١ أكتوبر.

٨. إسماعيـل، بشـرى، **مقيـاس التوافـق المهـني لعمـال الصـناعة**، د.ت، مكتبـة الأنجلو المصرية: القاهرة.

٩. بار، عبد المنان والسليماني، محمد (١٩٩٢) **الممارسة الواقعية والمثالية لعمليـة التوجيه والإرشاد كما يدركها طلاب المرحلة الثانوية في بعض مدن المملكة العربيـة السـعودية**، ملخصـات البحـوث التربويـة والنفسـية ١، مركـز البحـوث التربوية والنفسية، جامعة أم القرى.

١٠. بـار، عبـد المنـان مـلا (١٤١٥) **دراسـة تقويميـة لمدى فاعليـة برنـامج التوجيـه والإرشاد التربـوي والمهني لإعداد المرشـدين بقسـم علـم الـنفس بكليـة التربيـة**، مطابع جامعة أم القرى: مكة المكرمة.

١١. بـار، عبـد المنـان مـلا (٢٠٠٥) **العـلاج النفسـي في ضـوء القـرآن الكـريم والسـنة النبوية**، ط٢، جدة: دار المدني.

١٢. البـبلاوي، إيهـاب وعبـد الحميـد، أشـرف (٢٠٠٥) **الإرشـاد النفسـي المدرسـي: إستراتيجية عمل الأخصائي النفسي المدرسي**، القاهرة: دار الكتاب الحديث.

١٣. بخـاري، نبيلـة محمـد (١٤٢٨) **الـذكاء الانفعـالي وأسـاليب المعاملـة الوالديـة والمستوى التعليمـي للوالـدين لـدى عينـة مـن طالبـات جامعـة أم القـرى**، رسـالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

١٤. بـدر، إسماعيـل إبـراهيم (٢٠٠٢) **برنـامج إرشـادي لتحسـين الـذكاء الانفعـالي لـدى الطـلاب الموهـوبين منخفضـي التحصـيل الدراسـي**، مجلـة كليـة التربيـة ببنها ١٢ (٥١): ٩- ٦٧.

١٥. بدوي، أحمد زكـي (١٩٧٧) **معجـم مصـطلحات العلـوم الاجتماعيـة**، بيروت: مكتبة لبنان.

١٦. البرعـي، رجـاء علـي (١٤٢٥) **أبعـاد الـذكاء العـاطفي علـى السـلوك القيـادي دراسة تطبيقية علـى عينـة مـن المشـرفات التربويـات والإداريـات بمكتـب التوجيـه التربوي بمحافظة جدة**، رسالة ماجستير غير منشـورة، كليـة التربيـة، جامعـة أم القرى، مكة المكرمة.

١٧. البريخت، كـارل (٢٠٠٨) **الذكـاء الاجتمـاعي: علـم النجـاح الجديـد**، الرياض: مكتبة جرير.

١٨. بكـار، ياسـر عبـد الكـريم (٢٠٠٧) **القـوة في يـديك: كيـف تنمـي ذكـاءك العاطفي؟**، الرياض: العبيكان للنشر.

١٩. البلـوي، خولـة سـعد (١٤٢٤) **الـذكـاء الانفعـالي وعلاقتـه بـالتوافق النفسـي والمهـارات الاجتماعيـة لـدى عينـة مـن طالبـات كليـة التربيـة بمدينـة تبـوك**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الرياض.

٢٠. التركسـتاني، مـريم حـافظ (١٤١٧) **التوافـق المهـني وعلاقتـه بـبعض سمـات الشخصـية لـدى معلمـي ومعلمـات التربيـة الخاصـة**، رسـالة ماجسـتير غـير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

٢١. التـويجري، محمـد عبـد المحسـن (١٤٢٠) **دراسـة تحليليـة لبرنـامج إعـداد المرشدين الطلابيين الذي تنفذه جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية مـن عـام ١٤٠٣هـ إلى عـام ١٤١٩هـ**، مجلـة جامعـة محمـد بـن سـعود الإسـلامية (٢٧): ٤٣٩-٤٩٦.

٢٢. جاردنر، هوارد (٢٠٠٤) أطر العقل: **نظرية الذكاءات المتعددة**، ترجمـة محمـد الجيوشي، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

٢٣. الجاسر، البنـدري عبـد الـرحمن (١٤٢٧) **الـذكـاء الانفعـالي وعلاقتـه بكـل مـن فاعليـة الذات وإدراك القبـول والـرفض الوالـدي لـدى عينـة مـن طـلاب جامعـة أم القـرى**، رسـالة ماجستير غير منشورة، كلية التربيـة، جامعـة أم القـرى، مكـة المكرمة.

٢٤. الجمعيـة المصـرية للدراسـات النفسـية، **توصـيات المـؤتمر التاسـع عشـر لعلـم الـنفس في مصـر والمـؤتمر العربـي الحـادي عشـر في الفـترة مـن ٢٧ - ٢٩ ينـاير ٢٠٠٣**، بجامعة القاهرة، الموقع الإلكتروني على الشبكة العنكبوتية:
http://eapsegypt.tripod.com/ recommendation 19.htm visit (22 June 2008)

٢٥. جمـل الليـل، محمـد جعفـر (١٤٢٧) **المسـاعدة الإرشـادية النفسـية**، ط٢، جـدة: الدار السعودية للنشر والتوزيع.

٢٦. جولمـان، دانيـال (٢٠٠٠) **الـذكـاء العـاطفي**، ترجمـة: ليلـى الجبـالي، مراجعـة: محمد يونس، سلسلة عالم المعرفة، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنـون والآداب.

٢٧. حسن، أماني عبد التواب (٢٠٠٤) **فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الذكاء الوجداني على بعض المتغيرات النفسية لدى المراهقات**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الأزهر، القاهرة.

٢٨. حسين، طه عبد العظيم (٢٠٠٤) **الإرشاد النفسي: النظرية، التطبيق، التكنولوجيا**، عمّان: دار الفكر.

٢٩. الحفظي، يحي سلمان (٢٠٠٢) **بعض الصعوبات التي تواجه مرشدي الطلاب في مدارس منطقة عسير التعليمية وعلاقتها ببعض المتغيرات**، مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس (١٥): ١٤٣-١٦٧.

٣٠. حمزة، مختار (١٩٩٢) **مبادئ علم النفس**، جدة : دار البيان العربي.

٣١. الخطيب، صالح أحمد (٢٠٠٣) **الإرشاد النفسي: أسسه، نظرياته، تطبيقاته**، العين: دار الكتاب الجامعي.

٣٢. خرنوب، فتون محمود (٢٠٠٣) **بعض الأساليب المعرفية والسمات الشخصية الفارقة بين ذوي الذكاء الوجداني المرتفع وذوي الذكاء الوجداني المنخفض**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة، القاهرة.

٣٣. خوالدة، محمود عبد الله (٢٠٠٤) **الذكاء العاطفي: الذكاء الإنفعالي**، عمّان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

٣٤. الخيري، حسن حسين (١٤٢٩) **الرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز لدى عينة من المرشدين المدرسيين بمراحل التعليم العام بمحافظتي الليث والقنفذة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

٣٥. دبور، عبد اللطيف والصايغ، عبد الحكيم (٢٠٠٧) **الإرشاد النفسي بين النظرية والتطبيق**، عمّان: دار الفكر.

٣٦. الدردير، عبد المنعم أحمد (٢٠٠٢) **الذكاء الانفعالي لدى طلاب الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات المعرفية والمزاجية**، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، جامعة حلوان ٨ (٤): ٢٢٩-٣٢٢.

٣٧. دسوقي، كمال (١٩٧٤) **علم النفس ودراسة التوافق**، بيروت: دار النهضة العربية.

٣٨. الدليم، فهد عبد الله (١٤٢٥) **واقع التقويم النفسي في العمل الإرشادي الطلابي**، رسالة التربية وعلم النفس، جامعة الملك سعود (٢٤).

٣٩. دهلوي، مرفت فيصل (١٤٢٦) **أساليب التفكير والذكاء الانفعالي لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

٤٠. ربيع، محمد شحاته (١٩٨٨) **تطبيقات في علم النفس**، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

٤١. الرشيد، محمد رشيد (٢٠٠٥) **التوجيه والإرشاد وآلية التفاعل مع الحالات**، الرياض: مكتبة الرشد.

٤٢. رزق، محمد عبد السميع (٢٠٠٣) **مدى فعالية برنامج التنوير الانفعالي في تنمية الذكاء الانفعالي للطلاب بكلية التربية بالطائف**، مجلة جامعة أم القرى ١٥ (٣): ٦١- ١٣٠.

٤٣. رزوق، أسعد (١٩٨٧) **موسوعة علم النفس**، بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر.

٤٤. الرفاعي، نعيم عطية (١٩٨٢) **التقويم والقياس في التربية**، المطبعة التعاونية: دمشق.

٤٥. الزهار، نبيل وحبيب، سالي (٢٠٠٥) **التحقق من الإسهام النسبي لإبعاد الذكاء الانفعالي في التوافق المهني لمعلمي المرحلة الإعدادية**، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق (٦٠): ١٣٥- ١٥٠.

٤٦. زهران، حامد عبد السلام (١٩٧٨) **الصحة النفسية والعلاج النفسي**، ط٢، القاهرة: عالم الكتب.

٤٧. زهران، حامد عبد السلام (٢٠٠٢) **التوجيه والإرشاد النفسي**، ط٣، القاهرة: عالم الكتب.

٤٨. زويل، أحمد (٢٠٠٧) **عصر العلم**، ط٦، القاهرة: دار الشروق.

٤٩. زيدان، عصام والإمام، كمال (٢٠٠٣) **الذكاء الانفعالي وأساليب التعلم وأبعاد الشخصية**، مجلة دراسات عربية في علم النفس ٢ (١): ١١-٦٢.

٥٠. سعفان، محمد إبراهيم (٢٠٠٥) **العملية الإرشادية: التشخيص، البرامج العلاجية، الطرق العلاجية، البرامج الإرشادية: إدارة الجلسات والتواصل**، القاهرة: دار الكتاب الحديث.

٥١. سلطان، محمد علي (١٤١٨) **التوافق المهني وعلاقته ببعض المتغيرات المهنية والشخصية لدى المرشدين الطلابيين بمدينة الرياض**، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

٥٢. السمادوني، السيد إبراهيم (٢٠٠١) **الذكاء الوجداني والتوافق المهني للمعلم، دراسة ميدانية على عينة من المعلمين والمعلمات بالتعليم الثانوي العام**، مجلة عالم التربية (٣): ٦٣-١٥٢.

٥٣. السمادوني، السيد إبراهيم (٢٠٠٧) **الذكاء الوجداني: أسسه، تطبيقاته، تنميته**، عمَّان: دار الفكر.

٥٤. السميح، محمد عبد المحسن (٢٠٠٤) **مهام المرشد بين الأهمية والممارسة: دراسة ميدانية**، مجلة العلوم التربوية والنفسية ١٦ (١): ٧٥-١١٩.

٥٥. السويلم، إبراهيم عبد العزيز (٢٠٠٢) **التوجيه والإرشاد الطلابي: مفهوم ونشأة التوجيه والإرشاد الطلابي**، الرياض: دار طويق.

٥٦. سيد، ريهام محمد (٢٠٠٥) **الذكاء الوجداني وعلاقته بالرضا لدى الأخصائي النفسي المدرسي**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق، الزقازيق.

٥٧. الشاعري، محمد عيسى (١٤٢٣) **التوافق المهني لدى المشرفين التربويين بمحافظتي جدة والقنفذة التعليميتين، وعلاقته ببعض المتغيرات الديموجرافية**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

٥٨. الشربيني، زكريا، دمنهوري، رشاد ومطحنة، سيد (٢٠٠٩) **علم النفس الصناعي والتنظيمي**، الرياض: مكتبة الشقري للنشر والتوزيع.

٥٩. الشمري، علي سليمان (١٤١٦) **العلاقة بين التوافق المهني وبعض متغيرات الشخصية لدى عينة من الأفراد الفنيين في حرس الحدود**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

٦٠. الشهري، علي أبوعراد (١٤٢٠) **مستوى الرضا عن اعلم الإرشادي لدى مرشدي المرحلة الابتدائية المتخصصين وغير المتخصصين بمدينة مكة المكرمة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

٦١. شومان، زياد محمود (٢٠٠٨) **دراسة تقييمية لأداء المرشد المدرسي في ضوء بعض المتغيرات**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

٦٢. الصعب، محمد عبيد (١٤٣٠) **قيم العمل وعلاقتها بالتوافق المهني لدى عينة من المرشدين المدرسيين بتعليم الليث والقنفذة**، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

٦٣. الضامن، منذر (٢٠٠٣) **الإرشاد النفسي: أسسه الفنية والنظرية**، الكويت: مكتبة الفلاح.

٦٤. طه، فرج عبد القادر (١٩٨٦) **علم النفس الصناعي والتنظيمي**، بيروت: دار النهضة العربية.

٦٥. طه، فرج عبد القادر (٢٠٠١) **علم النفس الصناعي والتنظيمي**، ط٩، القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

٦٦. طيب، فهد محمد (١٤٢٧) **الذكاء العاطفي في السيرة النبوية وتطبيقاته في الإدارة التربوية**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

٦٧. عاقل، فاخر (١٩٨٧) **مدارس علم النفس**، بيروت: دار العلم للملايين.

٦٨. عبد الجواد، نور ومتولي مصطفى (١٩٩٣) **مهنة التعليم في دول الخليج العربية**، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

٦٩. عبد الحميد، إبراهيم شوقي (١٩٩٨) **علم النفس وتكنولوجيا الصناعة**، القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

٧٠. عبد القادر، زكية (٢٠٠٠) **التوافق المهني للأخصائي الاجتماعي في مجالات الممارسة المهنية**، الهيئة المصرية للكتاب (٥٤): ١٠٠-١١٨.

٧١. عبد المعطي، حسن مصطفى (١٩٨١) **التوافق المهني لدى المعلمين والمعلمات بالمرحلة الابتدائية**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق، الزقازيق.

٧٢. عبد المنعم، عبدالله (١٩٩٣) **التوافق المهني للمعلم**، التقويم والقياس التربوي (٢): ١٥٧-١٨٨.

٧٣. عبده، عبد الهادي وعثمان، فاروق (١٤٢٣) **القياس والاختبارات النفسية: أسس وأدوات**، القاهرة: دار الفكر العربي.

٧٤. عثمان، سيد أحمد (١٩٩٨) **ذاتية متوهجة**، المجلة المصرية للدراسات النفسية ٨ (١٨): ٨-١٠.

٧٥. عثمان، محمد نصر إسماعيل (١٩٩٩) **الرضا النفسي والمهني وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية وبعض المتغيرات الديموغرافية**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة القاهرة، القاهرة.

٧٦. عثمان، فاروق ورزق، محمد (٢٠٠١) **الذكاء الانفعالي: مفهومه وقياسه**، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب (٥٨): ٣٢-٤٩.

٧٧. عجاج، خيري المغازي (٢٠٠٢) **الذكاء الوجداني: الأسس النظرية والتطبيقات**، ط٢، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

٧٨. عجوة، عبد العال حامد (٢٠٠٢) **الذكاء الانفعالي وعلاقته بكل من الذكاء المعرفي، والعمر، والتحصيل الدراسي، والتوافق النفسي لدى طلاب الجامعة**، مجلة كلية التربية (١٣): ٢٥١-٣٤٥.

٧٩. عبيدات، ذوقان، عدس، عبد الرحمن وعبد الحق، كايد (٢٠٠٥) **البحث العلمي: مفهومه، وأدواته، وأساليبه** ، الرياض: دار أسامة للنشر والتوزيع.

٨٠. عطا ، محمود وآخرون (١٤٢٥) **واقع التوجيه والإرشاد التربوي والنفسي في مراحل التعليم العام**، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

٨١. عقل، محمود (٢٠٠٠) **الإرشاد النفسي والتربوي: المداخل النظرية، الواقع، الممارسة**، ط٢ ، الرياض: دار الخريجي.

٨٢. علام، سحر فاروق (٢٠٠١) **تقييم فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الوجداني لدى عينة من طالبات الجامعة**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.

٨٣. العلمي، دلال سعد الدين (١٩٨٨) **أثر الإعداد المهني للمرشد التربوي في فعالية أدائه في مجال التوجيه والإرشاد في مدارس وزارة التربية والتعليم في الأردن**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

٨٤. العمري، عبد الله عايد (١٤٢٤) **الاحتياجات التدريبية المهنية للمرشدين الطلابيين بمدارس التربية والتعليم بمنطقة المدينة المنورة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

٨٥. العنزي، عبيد نداء (١٤٢٣) **ممارسة الكفايات المهنية لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية بمنطقة الحدود الشمالية**،رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

٨٦. العنزي، عويد سلطان (١٩٨٦) **علاقة القلق بالتوافق المهني لدى المعلمين والمعلمات في المرحلة الابتدائية بالكويت**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

٨٧. عوض، محمود عباس (١٩٨٧) **دراسات في علم النفس التنظيمي**، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

٨٨. عوض، عباس وعبد اللطيف، مدحت (١٩٨٩) **التوافق المهني للعمال: دراسة عاملية**، مجلة علم النفس، الهيئة المصرية العامة للكتاب (٩): ٣٧-٥٠.

٨٩. عيسى، جابر ورشوان، ربيع (٢٠٠٦) **الذكاء الوجداني وتأثيره على التوافق والرضا عن الحياة والإنجاز الأكاديمي لدى الأطفال**، مجلة العلوم التربوية والاجتماعية (٤): ٤٥ - ١٣٠.

٩٠. العيسوي، عبد الرحمن محمد (١٩٩٠) **أمراض العصر: الأمراض النفسية والعقلية، والسيكولوجية**، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

٩١. الفتلاوي، سهيلة محسن (٢٠٠٣) **كفايات التدريس: المفهوم والتدريب والأداء**، عمَّان: دار الشروق.

٩٢. قنديل، إيمان رجب (٢٠٠٥) **الذكاء الوجداني وعلاقته بالتوافق المهني لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بنها، بنها.

٩٣. الكحيمي، وجدان، حمام، فادية ومصطفى علي (٢٠٠٣) **الصحة النفسية للطفل المراهق**، الرياض: مكتبة الرشد.

٩٤. كريغ، جين آن (٢٠٠٦) **ليس المهم مقدار ذكائك بل كيف تستخدم ذكاءك؟**، ط٢، الرياض: مكتبة جرير.

٩٥. محمد، صلاح الدين وعبد العال، تحية (٢٠٠٥) **الذكاء الوجداني الذكاء الوجداني وعلاقته بالسلوك القيادي للمعلم**، في المؤتمر الثاني عشر لمركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس: ١٥٩- ٢٤٤.

٩٦. المشعان، عويد سلطان (٢٠٠٢) **العلاقة بين الرضا الوظيفي وكل من التفاؤل والتشاؤم والاضطرابات النفسية الجسمية لدى الموظفين في القطاع الحكومي بدولة الكويت**، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الإمارات العربية المتحدة ١٨ (١): ١-٣٨.

٩٧. مغربي، عمر عبد الله (١٤٢٨) **الذكاء الانفعالي وعلاقته بالكفاءة المهنية لدى معلمي المرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

٩٨. المليجي، حلمي (٢٠٠٠) **علم النفس الإكلينيكي**، بيروت: دار النهضة العربية.

٩٩. منسي، عبد الحليم محمود (١٩٨٩) **بيئة الفصل - الواقعية والمفضلة - كما يدركها تلاميذ ومعلمو الحلقة الثانية في التعليم الأساسي**، دراسة مقارنة، في المؤتمر الخامس لعلم النفس في مصر.

١٠٠. المهداوي، عبدالله محمد (١٤٢٣) **مستويات وأبعاد الاحتراق النفسي وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية لدى المرشدين الطلابيين في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة بإدارة تعليم العاصمة المقدسة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

١٠١. نافع، سعيد علي (١٩٩٥) **الاتجاهات النفسية للمدراء والمدرسين والمرشدين الطلابيين نحو التوجيه والإرشاد الطلابي في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية**، مجلة دراسات تربوية ١٠ (٧٩): ٢٥٢- ٢٩٨.

١٠٢. هريدي، محمد عادل (٢٠٠٣) **الفروق الفردية في الذكاء الوجداني**، مجلة دراسات عربية في علم النفس ٢ (٢): ٥٧-١٠٨.

١٠٣. هلال، محمد إبراهيم (١٩٩٩) **دراسة لبعض مكونات الذكاء الوجداني في علاقتها بمركز التحكم لدى طلاب الجامعة**، مجلة كلية التربية، جامعة بنها ١٠ (٤٠): ٥٣-١٤٣.

١٠٤. الهويش، سليمان (١٤٢٠) **العلاقة بين ضغوط العمل والرضا الوظيفي لدى العاملين بمصانع الحديد والصلب بشركة الحديد سابك**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

١٠٥. وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة للتقويم والجودة التربوية (١٤٢٤) **برنامج اختبار الكفايات الأساسية للعاملين في التعليم: وثيقة كفايات المرشدين الطلابيين**، الرياض: وزارة التربية والتعليم.

١٠٦. وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة للقياس والتقويم (١٤٢٨) **سجل تقويم الأداء الوظيفي لشاغلي الوظائف التعليمية: بطاقة تقويم الأداء الوظيفي للمرشد المدرسي**، الرياض: وزارة التربية والتعليم.

١٠٧. وزارة المعـــــارف، الإدارة العامــــة للتوجيـــــه والإرشــــاد (١٤١٩) **الميثـــاق الأخلاقـــي للتوجيـــه والإرشـــاد في مـــدارس وزارة المعـــارف بالمملكـــة العربيـــة السعودية**، الرياض: وزارة المعارف.

١٠٨. وزارة المعـارف، الإدارة العامـة للتوجيـه والإرشـاد (١٤٢٢) **دليـل المرشـد الطلابـي في مدارس التعليم العام**، ط٢، الرياض: وزارة المعارف.

ثالثاً. المراجـع الأجنبية:

109. Abraham, R. (2000) **The role of job control as a moderator of emotional dissonance and emotional intelligence relationship**, The journal of psychology. V. 134, N.2,169.

110. Bar-On, R. & Parker, D. (2000) **The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and Application at home, school, and in the workplace**. San Fransisco: Jossey-Bass.

111. Blueuer, J. & Walz , R. (1993) **Striving for excellence Counselor strategies for contributing to the national education goals**, Eric Identifier, ED 357317.

112. Brown, C., George - Curran, R. & Smith, M. (2003) **The role of emotional intelligence in the career commitment and decision-making process**. Journal of Career Assessment, 11(4), 379-392.

113. Brown, M. (1992) **School psychologists' job satisfaction: Ten years later**, PHD.,V.54, N.3 (A) of Dissertation Abstracts International, 864.

114. Bridsall & Bobbi, Ann (1994) **A study of job Satisfaction and Counselor characteristics,** Oregon State - University, P. 129.

115. Busso, Licia (2004) **The Relationship between Emotional Intelligence and contextual Performance as influenced by Job Satisfaction and Locus of control Orientation**. D.A.I-B, Vol. 64 (10-B), 5260 US.

116. Clemans, C.R. (1989) **The relationship of occupational stress and certain other rarabtes to job satisfaction of licensed**

professional counselors in Virginia, Dissertation Abstract International, 50 (2-A), 360.

117. Dawis, R., Lofquist, L. & Weiss, D.(1968) **Theory of Work Adjustment**, University of Minnesota, web site: http://www.psych.umn.edu/psylabs/vpr/pdf_files/Monograph%20XXIII%20%20A%20Theory%20of%20Work%20Adjustment%20 (a%20revision).pd visit (31 March 2008).

118. Gardner, H. & Stough, C. (2003) **Assessing the relationship between workplace emotional intelligence, job satisfaction and organizational commitment**, Austrian Journal of Psychology. V. 55, 124.

119. George, J. M. (2000) **Emotions and leadership: The role of emotional intelligence**, Human Relations, 53, 8, 1027-1056.

120. Kirck, D. (1990) **Job Satisfaction among elementary school councelors in Virginia**, Dissertation Abstract International, 51 (5-A), P. 150 G.

121. Lam, L. & Kirby, S. (2002) **Is Emotional Intelligence an Advantage? An Exploration of the Impact of Emotional and General Intelligence on individual Performance**, The journal of Social Psychology, 142 (1), 133-143.

122. Livingstone, H.A., & Day, A.L. (2005) **Comparing the construct and criterion-related Validity of ability-based and mixed-model measures of emotional intelligence**, Journal of Educational and Psychological Measurement, 65 (5), 757-779.

123. Mifflin, J. W. (1976) **A study of the work adjustment and job satisfaction of elementary and secondary principles**, Diss., Abs Inter, Vol., 36 (9-A) p. 5702-5703.

124. Salovey, P., Brackett, M., & Mayer, J. (2004) **Emotional intelligence: Key readings on the Mayer and Salovey model**. NY: Dube.

125. Thi, Lam L. (1998) **Emotional Intelligence: Implications for Individual Performance**. D.A.I, Vol. (59-7b), 3747.

126. You, Jae Ho, Lee, Soo Jung and Lee, Hoonkoo (1998) **the influence of individual's emotional characteristics on work-related burnout experience: the emotional intelligence as a moderator to experience burnout felling**. Korean Journal of Industrial & Organizational Psychology. Vol. 11, No. 1, 23-52.

الملاحق

ملحق رقم (١)

خطاب سعادة عميد معهد البحوث العلمية

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالى
جامعة أم القرى

الرقم : ٣٥٦٩ ~~٣٥٧٣~~
التاريخ : ١٤٢٨/١٢/٢٣
المشفوعات :

سعادة عميد كلية التربية حفظه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد :-

بناءً على الخطاب المقدم من الطالب/ **صالح احمد سعيد الغامدي**

من قسم **[علم النفس]** الذي يرغب فيه إفادته عن بحث بعنوان :

"الذكاء الوجداني والتوافق المهني للمرشدين دراسة ميدانية علي عينة من المرشدين والمرشدات في محافظة جدة" . والذي أختاره لينال به درجة **[ماجستير]**

يفيد معهد البحوث العلمية وإحياء التراث الإسلامي بجامعة أم القرى بان هذا البحث لا يوجد ضمن قاعدة البيانات المتوفرة بمركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية بالرياض وفي ضوء قاعدة بيانات الرسائل بجامعة أم القرى،

وبناءً عليه تم تسجيل الموضوع باسم الباحث المذكور.

وتقبلوا خالص تحياتي وتقديري ،،،،،،،،،،،،

عميد معهد البحوث العلمية
وإحياء التراث الإسلامي

أ. د/ زايد بن عجير بن زيد الحارثي

سعادة رئيس قسم علم النفس
للاطلاع والتكرم باتخاذ ما يلزم
مع فائق الشكر والتقدير
عميد الكلية
١٢/٢٤

Umm AL - Qura University
Makkah Al Mukarramah P.O. Box 715
Cable Gameat Umm Al - Qura, Makkah
Faxemely 02 - 5564560 / 02 - 5593997
Tel Azizia 02 - 5501000 - Abdiah 02 - 5270000

جامعة أم القرى
مكة المكرمة ص. ب : ٧١٥
برقيا : جامعة أم القرى ـ مكة
فاكسميلي : ٠٢/٥٥٦٤٥٦٠ ـ ٠٢/٥٥٩٣٩٩٧
تليفون سنترال العزيزية ٠٢ـ٥٥٠١٠٠٠ العابدية ٠٢ـ٥٢٧٠٠٠٠

ملحق رقم (٢)

استمارة تعديل عنوان الدراسة

استمارة تعديل (عنوان موضوع) رسالة علمية

لطلبة الدراسات العليا بجامعة أم القرى

عنوان موضوع الرسالة المسجل : الذكاء الوجداني والتوافق المهني لدى المرشدين : دراسة ميدانية على عينة من المرشدين والمرشدات في محافظة جدة ....

عنوان موضوع الرسالة بعد التعديل : الذكاء الوجداني والتوافق المهني للمرشد المدرسي : دراسة ميدانية على عينة من المرشدين والمرشدات بمراحل التعليم العام بمحافظة جدة

الطالب / الطالبة: صالح أحمد سعيد الغامدي .... الرقم الجامعي ٤٢٧٨٠٠٨٦

الدرجة العلمية: ☐ دبلوم عالي ☑ ماجستير ☐ دكتوراه

الكلية: التربية .... القسم: علم النفس .... التخصص: توجيه تربوي ونفسي

أوافق على تعديل عنوان موضوع الرسالة وفق ماورد أعلاه .

ختم القسم :

المشرف على الرسالة

الاسم : أ.د/ عبد المنان ملا معمور بار

التوقيع :

التاريخ : ١٤٢٠/٤/١٠

أتقدم أنا الطالب / الطالبة : صالح أحمد سعيد الغامدي .... ، إلى معهد البحوث العلمية وإحياء التراث الإسلامي، وأرجو اتخاذ الإجراءات اللازمة لتعديل عنوان الموضوع أعلاه ، حسب المتبع في هذا الشأن، مع جزيل الشكر والتقدير .

التوقيع :

التاريخ : ١٤٢٠/٤/١١هـ

بعد البحث النصي في قواعد البيانات المتوفرة لدى المعهد ، بشأن عنوان موضوع الرسالة العلمية المشار إلى بياناتها أعلاه ، انتهينا إلى ما يأتي :

☑ تم تعديل عنوان موضوع الرسالة ، وحذف العنوان المسجل

☐ لم يتم تعديل عنوان الرسالة ، للأسباب التالية : ....

الموظف المختص بالمعهد

الاسم :

التوقيع :

الختم

الرقم / ٣٥٦٩ التاريخ / ١٤٢٠/٤/١١

ملحق رقم (٣)

خطاب سعادة عميد كلية التربية بجامعة أم القرى

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة أم القرى

سعادة مدير التربية والتعليم بمحافظة جدة   سلمه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ..   وبعد

نفيد سعادتكم بان الطالب / صالح أحمد سعيد الغامدي ، أحد طلاب الدراسات العليا بمرحلة الماجستير . بقسم علم النفس ، ويرغب الطالب القيام بتطبيق المقياس على المرشدين المدرسيين لاستكمال بحثه العلمي للدراسة التي بعنوان :- (الذكاء الوجداني والتوافق المهني للمرشد المدرسي ، دراسة ميدانية على عينة من المرشدين المدرسيين بمراحل التعليم العام بمحافظة جدة)

آمل من سعادتكم التكرم بتسهيل مهمته نحو تطبيق المقياس الخاص بدراسته

وتفضلوا بقبول فائق التحية والتقدير ،،،

عميد كلية التربية

د. زهير بن أحمد علي الكاظمي

٢/٦

الرقم: ١٥٧١ التاريخ: ٦/٣/١٤٣٠ المشفوعات: إستبانة

ملحق رقم (٤)

خطاب سعادة مدير عام التربية والتعليم (بنين) بمحافظة جدة

بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة العربية السعودية
وزارة التربية والتعليم
الإدارة العامة للتربية والتعليم (بنين) بمحافظة جدة
(٢٨٠)
وحدة التخطيط و التطوير التربوي

وزارة التربية والتعليم
MINISTRY OF EDUCATION

الرقم : ٦٢/٢٢١
التاريخ : ١٠/٣/١٤٣٠هـ
شعبة : البحوث التربوية
المرفقات : ٨

الموضوع : تسهيل مهمة باحث

أسم الباحث : **صالح احمد سعيد الغامدي**

عنوان البحث : الذكاء الوجداني والتوافق المهني للمرشد المدرسي

الجهة : جامعة أم القرى – كلية التربية

مجتمع البحث : المرشدون الطلابيون ومديرو المدارس ومشرفو الارشاد

أداة البحث : **استبانه**

سعادة / **المحترم**

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ، وبعد:

بناءً على على خطاب عميد كلية التربية بجامعة ام القرى رقم ١/٥٧١ وتاريخ٦/٣/١٤٣٠هـ وموافقة وحدة البحوث والدراسات التربوية ، آمل تطبيق أداة البحث المرفقة ومن ثم اعادتها الى وحدة الخدمات الارشادية بطريق مكة خلال مدة اسبوع من تاريخة مالم يكن هناك ما يمنع نظاماً ، علماً بأن الباحث يتحمل المسؤولية المتعلقة ببحثه .

وتقبلوا تحياتي ،،،،،،،،،،

مدير عام التربية والتعليم (بنين) بمحافظة جدة

عبدالله بن احمد الثقفي

١٠/٣

ص/ الوحدة التخطيط والتطوير

ملحق رقم (٥)

أسمـــاء السادة محكمي مقياس التوافق المهني للمرشد المدرسي

قائمة بأسماء محكمي

مقياس التوافق المهني للمرشد المدرسي

م	الاســـم	جهـة العمـل
١	أ.د. محمد بن حمزة السليماني	جـامعـة أم القرى - قسم علم النفس
٢	أ.د. محمد المري بن محمد إسماعيل	جـامعـة أم القرى - قسم علم النفس
٣	أ.د. إلهامي بن عبد العزيز إمـام	جـامعـة أم القرى - قسم علم النفس
٤	د. هشـــام بن محمـد مخيمر	جـامعـة أم القرى - قسم علم النفس
٥	أ. سالم بن عبد الله الطـويرقي	تعليم جدة (بنين) - إدارة التوجيه الإرشاد
٦	أ. عيسى بن محمد الزهــراني	تعليم جدة (بنين) - إدارة التوجيه الإرشاد
٧	أ. مساعد بن عبد الله الغامدي	تعليم جدة (بنين) - إدارة التدريب التربوي

ملحق رقم (٦)

استمــارة البيــانــات الأوليـــة

من إعداد الباحث

اسم المرشد المدرسي (مُفضل)
....

اســم مشرف الإرشاد المُقيِّم لعمل المرشد (مطلوب)
....

اســم المدرسة (مطلوب)
....

✓	التخصص
	١. متخصص في الإرشاد المدرسي (علم نفس أو حاصل على دبلوم التوجيه والإرشاد).
	٢. غير متخصص في الإرشاد المدرسي.

✓	سنوات الخبرة في العمل الإرشادي
	١. من سنة إلى ٥ سنوات.
	٢. من ٦ سنوات إلى ١٠ سنوات.
	٣. من ١١ سنة فأكثر.

✓	المرحــلة
	١. الابتــدائيـــة.
	٢. المتـوســـطة.
	٣. الثــــانويـة.

ملحق رقم (٧)

مقياس الذكـــاء الوجـــداني

من إعداد عثمان ورزق (٢٠٠١)

أخي المرشد المدرسي . . . فيما يلي مجموعة من السلوكيات الحياتية التي يتفاعل بها كل منا مع أحداث الحياة المختلفة والتي تعتبر مهارات وفنون الحياة التي يُفضلها كل منا بدرجة ما، أرجو قراءة كل عبارة بدقة وتحديد الاختيار الذي يناسبك بوضع إشارة (✓)، مع ملاحظة أن الإجابة الصحيحة هي تلك التي تنطبق تماماً مع مهارات الحياة التي تستخدمها فعلاً.

م	العبـــــــارة	يحدث دائماً	يحدث عادةً	يحدث أحياناً	يحدث نادراً	لا يحدث
١	استخدم انفعالاتي الايجابية والسلبية في قيادة حياتي.					
٢	تساعدني مشاعري السلبية في تغيير حياتي.					
٣	أستطيع مواجهة مشاعري السلبية عند اتخاذ قرار يتعلق بي.					
٤	مشاعري السلبية جزء مساعد في حياتي الشخصية.					
٥	ترشدني مشاعري السلبية في التعامل مع الآخرين.					
٦	مشاعري الصادقة تساعدني على النجاح.					
٧	أستطيع إدراك مشاعري الصادقة أغلب الوقت.					
٨	أستطيع التعبير عن مشاعري.					
٩	أستطيع التحكم في تفكيري السلبي.					
١٠	أعتبر نفسي مسئولا عن مشاعري.					
١١	أستطيع السيطرة على نفسي بعد أي أمر مزعج.					
١٢	أستطيع التحكم في مشاعري وتصرفاتي.					
١٣	أنا هادئ تحت أي ضغوط أتعرض لها.					
١٤	لا أعطي للانفعالات السلبية أي اهتمام.					
١٥	أستطيع أن أكافئ نفسي بعد أي حدث مزعج.					
١٦	أستطيع نسيان مشاعري السلبية بسهولة.					
١٧	أستطيع التحول من مشاعري السلبية إلى الإيجابية بسهولة.					
١٨	أنا قادر على التحكم في مشاعري عند مواجهة أي مخاطر.					
١٩	أنا صبور حتى عندما لا أحقق نتائج سريعة.					
٢٠	عندما أقوم بعمل ممل فإنني أستمتع بهذا العمل.					
٢١	أحاول أن أكون مبتكراً مع تحديات الحياة.					
٢٢	أتصف بالهدوء عند إنجاز أي عمل أقوم به.					
٢٣	أستطيع إنجاز الأعمال المهمة بكل قوتي.					
٢٤	أستطيع إنجاز المهام بنشاط وبتركيز عال.					
٢٥	في وجود الضغوط نادراً ما أشعر بالتعب.					
٢٦	عادة أستطيع أن أفعل ما أحتاجه عاطفياً بإرادتي.					
٢٧	أستطيع تحقيق النجاح حتى تحت الضغوط.					
٢٨	أستطيع استدعاء الانفعالات الايجابية كالمرح والفكاهة بيسر.					

م	العبـــــــــارة	يحدث دائماً	يحدث عـادةً	يحدث أحيـاناً	يحدث نـادراً	لا يحدث
٢٩	أستطيع أن أنهمك في إنجاز أعمالي رغم التحدي.					
٣٠	أستطيع تركيز انتباهي في الأعمال المطلوبة مني.					
٣١	أفقد الإحساس بالزمن عند تنفيذ المهام التي تتصف بالتحدي.					
٣٢	أستطيع أن أُنحي عواطفي جانباً عندما أقوم بإنجاز أعمالي.					
٣٣	أنا حساس لاحتياجات الآخرين.					
٣٤	أنا فعال في الاستماع لمشاكل الآخرين.					
٣٥	أجيد فهم مشاعر الآخرين.					
٣٦	نادراً ما أغضب إذا ضايقني الناس بأسئلتهم.					
٣٧	أنا قادر على قراءة مشاعر الناس من تعبيرات وجوههم.					
٣٨	أنا حساس للاحتياجات العاطفية للآخرين.					
٣٩	أنا على دراية بالإشارات الاجتماعية التي تصدر من الآخرين.					
٤٠	أنا متناغم مع أحاسيس الآخرين.					
٤١	أستطيع فهم مشاعر الآخرين بسهولة.					
٤٢	لا أجد صعوبة في التحدث مع الغرباء.					
٤٣	عندي قدرة على التأثير في الآخرين.					
٤٤	عندي قدرة على الإحساس بالناحية الانفعالية للآخرين.					
٤٥	أعتبر نفسي موضع ثقة من الآخرين.					
٤٦	أستطيع الاستجابة لرغبات وانفعالات الآخرين.					
٤٧	امتلك تأثيراً قوياً على الآخرين في تحديد أهدافهم.					
٤٨	يراني الناس أنني فعال تجاه أحاسيس الآخرين.					
٤٩	أدرك أن لدي مشاعر رقيقة.					
٥٠	تساعدني مشاعري في اتخاذ قرارات هامة في حياتي.					
٥١	يغمرني المزاج السيئ.					
٥٢	عندما أغضب لا يظهر علي آثار الغضب.					
٥٣	يظل لدي الأمل والتفاؤل أمام هزائمي.					
٥٤	أشعر بالانفعالات والمشاعر التي لا يضطر الآخرون للإفصاح عنها.					
٥٥	إحساسي الشديد بمشاعر الآخرين يجعلني مشفقاً عليهم.					
٥٦	أجد صعوبة في مواجهة صراعات الحياة ومشاعر القلق والإحباط.					
٥٧	أستطيع الشعور بنبض الجماعة والمشاعر التي لا يفصحون عنها.					
٥٨	أستطيع احتواء مشاعر الإجهاد التي تعوق أدائي لأعمالي.					

ملحق رقم (٨)

مقياس التوافق المهني للمرشد المدرسي

من إعداد الباحث

الجزء الأول

أخي المرشد المدرسي . . . فيما يلي عدد من العبارات المتعلقة بالمهنة التي تمارسها ، والهدف منها محاولة التعرف على درجة رضاك عنها ، ومن ثم التعرف على شعورك الشخصي نحو المهنة ، المرجو قراءة كل عبارة بعناية فائقة ، ثم وضع إشارة (✓) في الخانة التي تعبر بصدق عن درجة الرضا لديك.

م	العبـــــــــارة	راضي تماماً	راضي	لا أدري	غير راضي	غير راضي إطلاقاً
١	مستوى أدائك للمهنة.					
٢	مدى التجديد والابتكار في أدائك المهني.					
٣	إحساسك بالتقدير الذاتي من خلال إنجازاتك في المهنة.					
٤	اعتراف زملائك في المدرسة وتقديرهم للجهد الذي تبذله.					
٥	رد الفعل الذي تلمسه لدى مدير المدرسة عند إجادتك في المهنة.					
٦	رد الفعل الذي تلمسه لدى المشرف التربوي عند إجادتك في المهنة.					
٧	التزامك بالحدود الأخلاقية لمهنة التوجيه والإرشاد.					
٨	إلمامك بأنظمة وإجراءات مهنة التوجيه والإرشاد.					
٩	إطارك المرجعي من المعارف العلمية في مهنة التوجيه والإرشاد.					
١٠	إجادتك التعامل مع حوسبة مهنة التوجيه والإرشاد.					
١١	توافق ميولك المهنية مع مهنة التوجيه والإرشاد.					
١٢	ملاءمة قدراتك الشخصية لمهنة التوجيه والإرشاد.					
١٣	فرص الترقي المتاحة أمامك.					
١٤	فرص تنمية مهاراتك من خلال الدورات التدريبية.					
١٥	فرص اكتسابك الخبرات من خلال تبادل الزيارات مع زملاء المهنة.					
١٦	الأسلوب الذي يتبعه مدير المدرسة في تقويم أدائك.					
١٧	الأسلوب الذي يتبعه المشرف التربوي في تقويم أدائك.					
١٨	اهتمام المشرف التربوي بحل المشكلات التي تواجهك في المهنة.					
١٩	ملاءمة بيئة العمل المادية (المبنى/الإضاءة/التكييف/المكتب/...).					
٢٠	الإمكانات المتاحة لك لإنجاز عملك بشكل جيد.					
٢١	مناسبة ساعات العمل لإتمام مهامك بكفاءة.					
٢٢	مناسبة عدد الطلاب بالمدرسة لإتمام مهامك بكفاءة.					
٢٣	تناسب الراتب الذي تتقاضاه مع خبراتك ومؤهلاتك العلمية.					
٢٤	تناسب الراتب الذي تتقاضاه مع حجم العمل الذي تؤديه.					
٢٥	حجم الدعم المالي لتنفيذ برامجك الإرشادية.					
٢٦	افتخار عائلتك بعملك في مهنة التوجيه والإرشاد.					
٢٧	الوقت الذي يتيحه لك عملك للتفرغ لأسرتك.					
٢٨	تقدير المجتمع لمهنتك.					

م	العبـــــارة	راضي تماماً	راضي	لا أدري	غير راضي	غير راضي إطلاقاً
٢٩	العلاقة بينك وبين المشرف التربوي.					
٣٠	العلاقة بينك وبين مدير المدرسة.					
٣١	العلاقة بينك وبين زملائك في المدرسة.					
٣٢	العلاقة بينك وبين المسترشدين.					
٣٣	العلاقة بينك وبين أولياء أمور الطلاب.					
٣٤	تفهم إدارة المدرسة لطبيعة مهنتك.					
٣٥	مساندة المعلمين لك في مهنتك.					
٣٦	تقبل المسترشدين لما تقدمه من خدمات إرشادية.					
٣٧	تجاوب أولياء أمور الطلاب مع خدمات التوجيه والإرشاد.					
٣٨	مدى الشعور بالراحة والطمأنينة في مهنتك.					
٣٩	تحملك للضغوط النفسية التي تسببها لك مهنتك.					
٤٠	تناسب عطفك وحنوك على المسترشد مع حدود العلاقة المهنية.					

الجزء الثاني

أخي مشرف التوجيه والإرشاد . . . فيما يلي عدد من العبارات التي تقيس مدى توافق الزميل المرشد المدرسي مع مهنته الحالية ، وذلك من حيث رضاك عن توافر عدد من كفايات المهنة لديه ومدى ممارسته لها ، أرجو قراءة كل عبارة بدقة وتحديد الاختيار الذي يناسبك بوضع إشارة (✓) في الخانة التي تعبر بصدق عن درجة الرضا لديك.

م	العبـــــــارة	راضي تماماً	راضي	لا أدري	غير راضي	غير راضي إطلاقاً
١	التزامه بالميثاق الأخلاقي لمهنة التوجيه والإرشاد.					
٢	إلمامه بالمعارف العلمية المتخصصة في مجال التوجيه والإرشاد.					
٣	وعيه بخصائص النمو ومطالبه لدى المسترشدين.					
٤	معرفته بأنظمة وإجراءات المهنة.					
٥	تنفيذه لتعاميم وأدلة وإجراءات مهنته.					
٦	التزامه باللغة العربية الفصحى تحدثاً وكتابةً.					
٧	إتقانه التعامل مع برنامج إرشاد الحاسوبي.					
٨	ملاءمة مكتبه لمهنة التوجيه والإرشاد.					
٩	اهتمامه ببرامج التنمية المهنية (تبادل الخبرات/الدورات التدريبية).					
١٠	مهارته في تحليل المؤشرات الإحصائية لمختلف بيانات المسترشدين.					
١١	مهارته في الاكتشاف المبكر للحالات التي تحتاج لعناية إرشادية.					
١٢	مهارته في فنيات المقابلة الإرشادية.					
١٣	مهارته في دراسة الحالة.					
١٤	مهارته في إدارة جلسات الإرشاد الجمعي.					
١٥	تخطيطه لبرامج وخدمات التوجيه والإرشاد.					
١٦	ابتكاره لبرامج إرشادية مميزة.					
١٧	إعداده للوحات ومجلات ونشرات تخدم عمله الإرشادي.					
١٨	توظيفه للتجهيزات المدرسية لتحقيق أهداف التوجيه الإرشاد.					
١٩	استثماره لساعات العمل في إنجاز المهام المطلوبة.					
٢٠	وضوح مفاهيم التوجيه والإرشاد لدى المسترشدين.					
٢١	إظهار المسترشدين رغبة واضحة في الاستفادة من خدماته.					
٢٢	إكسابه المسترشدين أنماطاً سلوكية مرغوباً فيها.					
٢٣	فاعلية رعايته للفئات المختلفة من المسترشدين.					
٢٤	تفاعل أولياء أمور الطلاب مع ما يقدمه من خدمات إرشادية.					
٢٥	تفعيله للمجالس واللجان المدرسية فيما يخدم عمله الإرشادي.					